

KINGA KRAWIECKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-3516-4676>

ZAJĘCIA REWALIDACYJNE W KONTEKŚCIE USPRAWNIANIA KOORDYNACJI WZROKOWO-RUCHOWEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – Z PAMIĘCIĄ O MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest rewalidacji w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – uczniów klas I–III szkoły podstawowej specjalnej. W kontekście teoretycznym zaprezentowano ograniczenia w obszarze koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto podjęto rozważania nad sensem rewalidacji, co wyłania się z kanonu działań pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej. W kontekście praktycznym przedstawiono autorski pomysł na prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, inspirowany treścią bajki terapeutycznej Małgorzaty Różyńskiej oraz Programem Rozwijającym Percepcję Wzrokową autorstwa Marianne Frostig i Davida Horne’a.

Słowa kluczowe: rewalidacja, koordynacja wzrokowo-ruchowa, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną.

„Huczy woda po kamieniach,
A na głębi cicho płynie –
Nie sądź ludzi po zachceniach,
Ale prawdy szukaj w czynie (...)”
(Asnyk 2009, s. 36).

Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie jest przyczynkiem do wzbudzenia pamięci o mistrzyni pedagogiki specjalnej w Polsce, charyzmatycznie łączącej wiedzę teoretyczną z działaniem praktycznym, o założycielce Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, a przede wszystkim o kobiecie czynu – Osobie, która nad wszystko

* Kinga Krawiecka, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: k.krawiecka@uksw.edu.pl.

stawiała życzliwość, zrozumienie, wrażliwość i szacunek wobec każdego człowieka, w szczególności obarczonego niepełnosprawnością, bez wzniosłości i zbędnego aplauzu. Nie bez przyczyny zatem rozpoczęłam swoje rozważania od słów wybitnego polskiego poety – Adama Asnyka.

W artykule można dostrzec inspirację działalnością pedagogiczną M. Grzegorzewskiej – w kontekście rewalidacji stanowiącej konstrukt ujęty w trzech aspektach: wartość pedagoga specjalnego jako człowieka; twórczości jako cechy charakteryzującej postawę i aktywność pedagoga specjalnego; usprawniania jako czynu rewalidacyjnego.

Artykuł stanowi również odniesienie do opracowanych autorsko zajęć rewalidacyjnych, których czynnymi odbiorcami są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, przejawiający ograniczenia w obszarze funkcyjnym percepcji wzrokowej i motoryki małej oraz w obszarze ich koordynacji. Nadrzędnym celem opracowanych zajęć jest ukazanie działania usprawniającego koordynację wzrokowo-ruchową dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – uczniów klas I–III szkoły podstawowej specjalnej, z zaznaczeniem aspektu twórczości, który winien charakteryzować postawę pedagoga specjalnego i jego pracę z dzieckiem. Do zajęć rewalidacyjnych wykorzystałam elementy dźwiękowe, a treść wybranej bajki terapeutycznej Małgorzaty Różyńskiej połączyłam z autorskim obrazem rysunków, inspirowanych serią ćwiczeń M. Frostig.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną – ograniczenia w zakresie percepcji wzrokowej, motoryki małej oraz ich koordynacji

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną przejawia spektrum zaburzeń w zakresie zdolności uczenia się. „Najłatwiej rozpoznać je w okresie szkolnym, gdyż zazwyczaj przejawiają się jako trudności w opanowaniu umiejętności: pisania, czytania, liczenia czy rysowania” (Chrzanowska 2015, s. 248). Fundamentalne znaczenie dla rozwijania i usprawniania umiejętności szkolnych mają dwa obszary funkcyjne: percepcja i motoryka. Swoją uwagę chciałabym skoncentrować na percepcji wzrokowej i motoryce małej.

Percepcja jest postrzeganiem bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego, „a wrażenia bodźców zewnętrznych (wzrokowych, słuchowych i innych), odbierane przez narządy zmysłów, są rozpoznawane, organizowane i zyskują określone znaczenie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 134). Zatem proces postrzegania angażuje człowieka w aktywny odbiór i przetwarzanie wrażeń zmysłowych. Wyszczególniona przeze mnie percepcja wzrokowa jest „zdolnością do rozpoznawania i rozróżniania bodźców wzrokowych, a także do ich interpretacji poprzez skojarzenia z uprzednim doświadczeniem” (Frostig, Horne 2007, s. 4).

Zaburzenia percepcji wzrokowej wpisane są w definicję niepełnosprawności intelektualnej i zależą od jej stopnia. Zatem spostrzeganie, w tym spostrzeganie wzrokowe ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, jest „wolniejsze, niedokładne

i ma wąski zakres. Wiąże się to z zakłóceniami w tworzeniu się wyobrażeń, które mają charakter ubogi, fragmentaryczny i niedokładny” (Kościelak 1996, cyt. za: Chrzanowska 2015, s. 272). Co więcej, wskazane osoby „dostrzegają mniej elementów i błędnie ujmują powiązania i relacje między zjawiskami” (Wyczesany 2002, cyt. za: Chrzanowska 2015, s. 276). A przecież intensywny rozwój percepcji wzrokowej przypada na okres wczesnoszkolny. „W okresie tym rozwija się nie tylko spostrzeganie dziecka, ale jego spostrzegawczość. Ta ostatnia polega na dążeniu do zauważenia i wyodrębnienia w materiale, danym w spostrzeganiu, momentów i szczegółów, które dotąd uchodziły uwadze oraz na zdolności znajdowania i odkrywania nowych momentów i faktów” (Szuman 1985, s. 132). M. Frostig zauważyła, że „dzieci opóźnione w rozwoju percepcji wzrokowej mają trudności w rozpoznawaniu przedmiotów i ich wzajemnego położenia w przestrzeni, wskutek czego spostrzegają świat w sposób zniekształcony. To z kolei wywołuje u nich poczucie nieprzewidywalności i niestabilności zdarzeń (...). Ponadto, trudności w rozpoznawaniu symboli wzrokowych powodują – bez względu na poziom ich inteligencji – że opanowanie umiejętności czytania i pisanie jest dla tych dzieci bardzo trudne – a czasem nawet niemożliwe” (Frostig, Horne 2007, s. 4–5). Autorka wyróżniła pięć aspektów percepcji wzrokowej, które powinny być rozwijane i usprawniane, aby rozpoznawanie, rozróżnianie i interpretowanie bodźców wzrokowych mogło przebiegać na najwyższym poziomie, celem zdobywania przez ucznia umiejętności szkolnych i radzenia sobie w czynnościach codziennych. Aspektami percepcji wzrokowej są: „koordynacja wzrokowo-ruchowa; spostrzeganie figury i tła; stałość spostrzegania; spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni; spostrzeganie stosunków przestrzennych” (Frostig, Horne 2007, s. 5).

Drugim obszarem funkcyjnym potrzebnym do opanowania przez dziecko czynności dnia codziennego oraz technik szkolnych jest motoryka mała. Rozwój motoryki stanowi „proces polegający na osiągnięciu kontroli nad ruchami ciała przez skoordynowanie czynności struktur układu nerwowego i mięśniowego, w wyniku czego następuje stopniowe doskonalenie precyzji, koordynacji ruchów ciała, szybkości ich przebiegu i płynności” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 157). W rozwoju motoryki istotne miejsce zajmuje motoryka mała, czyli obszar funkcyjny, w którym ważna jest „sprawność kończyn górnych [...], która przejawia się w uzyskaniu kontroli nad ruchami nadgarstka, ramienia i przedramienia” (Włoch, Włoch 2009, s. 41).

Funkcjonowanie motoryczne, w tym wykonywanie czynności manipulacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, charakteryzuje różny poziom ograniczeń i zaburzeń, w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej oraz od rodzaju i częstotliwości codziennych doświadczeń. Tak jak percepcja wzrokowa jest dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną niezmiernie ważna z powodu nabywania wiedzy i umiejętności na podstawie konkretnych obrazów, tak „znaczenie motoryki dla zdobycia istotnych życiowo umiejętności jest oczywiste, gdyż to właśnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną gromadzą doświadczenie

poprzez aktywną styczność z przedmiotami. Od ich zdolności motorycznych zależą między innymi: zaspokojenie codziennych potrzeb, poruszanie się, czynności pomagające w codziennym życiu, działania odtwórcze, pisanie czy mowa” (Speck 2015, s. 106). Charakterystyczna dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną niezręczność manualna przejawia się, po pierwsze, rozłożeniem w czasie wykonywanej czynności, ponieważ uczeń ma trudność z realizacją ruchów chwytnych oraz z precyzją wykonywanej czynności. Po drugie, niezręczność manualna widoczna jest w gorszym wykonaniu czynności ze względu na nieumiejętność skoordynowania przez ucznia pracy obu rąk. Po trzecie, niezręczność manualna ma swoje odzwierciedlenie w niższym poziomie graficznym wykonanego wytworu z powodu nadmiernego lub niedostatecznego napięcia mięśniowego dłoni i palców. Zaburzenie całokształtu czynności motorycznych, w tym manipulacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak podkreśla Otto Speck, charakteryzuje się „hipomotoryką z tendencją do ociężałości ruchowej albo hipermotoryką z tendencją do chaosu ruchów” (Speck 2015, s. 107).

Jednak żadna czynność motoryczna nie może być wykonana bez udziału percepcji wzrokowej, dlatego też nakreślone powyżej dwa obszary funkcyjne – prawidłowo funkcjonujące – stanowią o harmonijnej całości zwanej koordynacją wzrokowo-ruchową. „Gdy osoba z normalnie funkcjonującym aparatem wzrokowym sięga po jakiś przedmiot, wówczas jej ręką kieruje wzrok [...]. Sprawne wykonywanie niemal wszystkich czynności zależne jest od dobrze rozwiniętej koordynacji wzrokowo-ruchowej” (Frostig, Horne 2007, s. 6). Marta Bogdanowicz, wskazując na znaczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej dla funkcjonowania dziecka w rzeczywistości codziennej i szkolnej, wyróżnia termin nadrzędny, a mianowicie integrację percepcyjno-motoryczną, i pisze: „termin integracja percepcyjno-motoryczna będzie używany dla określenia zdolności do syntetyzowania i koordynowania funkcji percepcyjnych (jednej lub wielu modalności: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp.) z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi). Termin ten odzwierciedla zdolność do integrowania czynności percepcyjnych, a więc informacji odbieranych przez różne narządy zmysłu, a dokładnie receptory (na wejściu) z czynnościami ruchowymi, realizowanymi przez efekторы (na wyjściu) (Gaddes 1980)” (Bogdanowicz 2004, s. 7). W związku z powyższym, w znaczeniu pojęcia: integracja percepcyjno-motoryczna mieści się termin o węższym zakresie, a mianowicie wspomniana już koordynacja wzrokowo-ruchowa. Jest to termin stosowany „dla podkreślenia współpracy oka i ręki, czyli funkcji wzrokowych i motorycznych” (Bogdanowicz 2004, s. 6). M. Frostig nazywa ją „zdolnością do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała lub którejsz z jego części” (Frostig, Horne 2007, s. 6).

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną przejawia zaburzenia w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej. M. Frostig charakteryzuje dziecko z ograniczoną współpracą funkcji wzrokowych i ruchowych. Pisze, że może ono „nie być w stanie samodzielnie ubrać się, najprostsze zadania wykonuje niezdarnie, a nawet może

nie być w stanie w ogóle wykonać pewnych zadań. Jest również prawdopodobne, że dziecko takie nie będzie mogło dorównać swoim rówieśnikom w zabawach i grach sportowych. Bardzo trudne będą także dla niego takie czynności jak wycinanie, naklejanie czy rysowanie. Niemal na pewno będzie miało trudności z nauką pisanie” (Frostig, Horne 2007, s. 6).

Zatem należy podjąć działania pedagogiczne celem rozwijania i usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, co jest niezbędne w procesie nabywania kompetencji do optymalnie samodzielnego funkcjonowania w szkole, jak również w życiu codziennym. Jednym z rodzajów takich oddziaływań pedagogicznych są zajęcia rewalidacyjne.

Ponadczasowa myśl Marii Grzegorzewskiej fundamentem rewalidacji

Niepełnosprawność intelektualna jest w sposób odmienny postrzegana, rozumiana i opisywana przez pedagogów, psychologów, lekarzy, socjologów, filozofów, czego wynikiem jest wyodrębnienie różnych – swoistych dla dyscyplin naukowych – wymiarów tego pojęcia. W interesującym mnie wymiarze pedagogicznym, niepełnosprawność intelektualna „nie jest stałym stanem, jednoliniowo wynikającym z uszkodzenia mózgu, lecz w dużo większym stopniu jest wielkością, która rozwija się i zmienia na skutek dynamicznej interakcji z otoczeniem” (Speck 2015, s. 64). Po drugie, niepełnosprawność intelektualna jako „zjawisko, którego skutki mogą mieć różny wpływ na zachowanie, przejawia się znacznym ograniczeniem zdolności uczenia się, przez co konieczne staje się udzielenie specjalistycznego wsparcia pedagogicznego” (Speck 2015, s. 40). Zatem niezbędne jest podjęcie działań pedagogicznych ukierunkowanych na potrzeby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, z uwzględnieniem przede wszystkim ich potencjału rozwojowego. Jedną z form działania pedagogicznego jest rewalidacja.

W tym miejscu, tak jak najczęściej się czyni, należałoby przytoczyć definicję kluczowego pojęcia, w przypadku niniejszego opracowania – definicję rewalidacji. Pozwolę sobie jednak dosłowne przytoczenie definicji zastąpić rozważaniem nad sensem rewalidacji, który wyłania się z kanonu działań pedagogicznych M. Grzegorzewskiej. Sens ten uplasowałam na szczycie konstrukcji złożonej z trzech aspektów: wartości pedagoga specjalnego jako człowieka; twórczości jako cechy charakteryzującej postawę i aktywność pedagoga specjalnego; usprawniania jako czynu rewalidacyjnego. Wymienione aspekty stanowią ponadczasowy fundament rewalidacji, tak jak ponadczasowa jest myśl M. Grzegorzewskiej – twórczyni systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, opartego m.in. na założeniach pracy rewalidacyjnej i systemu kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce.

Pierwszym aspektem świadczącym o sensie prowadzonego procesu rewalidacji jest wartość pedagoga specjalnego – nauczyciela, jako człowieka, którą definiują jego swoiste przeżycia i doświadczenia. Odpowiedzialność, wrażliwość, życzliwość oraz gotowość do pełnego zaangażowania się we współbycie z drugim człowiekiem

– uczniem prowadzą do szczególnego rodzaju czynu – działania prowadzonego nie „na rzecz”, ale „z” uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Człowieczeństwo oraz zdolność człowieka do działania opartego na przeżyciach osobistych i doświadczeniach zawodowych stanowi prawdę o sensie rewalidacji. W *Listach do młodego nauczyciela* M. Grzegorzewska napisała: „Kolego, wiesz dobrze, że aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrz, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania – ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju” (Grzegorzewska 1947, *List XI*, s. 70). Zaangażowanie Osoby w praktykę rewalidacyjną nadaje jej kierunek zorientowany na rozwijanie i usprawnianie procesów psychomotorycznych z wykorzystaniem potencjału rozwojowego ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

Drugim aspektem wpisującym się w sens rewalidacji jest twórczość, niewątpliwie związana z tym, co zostało opisane powyżej. Mam na uwadze twórczość, jako cechę, która winna być przypisana postawie pedagoga specjalnego. „Postawa odpowiedzialności społecznej za wychowanie i edukację wychowanka oraz za efekty procesu rewalidacyjnego musi iść w parze z kreatywną postawą pedagoga specjalnego” (Gunia 2009, s. 51–52). Renata Szczepanik, odwołując się do myśli Marii Grzegorzewskiej, napisała: „Grzegorzewska kładła nacisk na twórczą postawę pedagoga specjalnego, który będzie umiał przewycięzać łatwiznę, rutynę i szarość” (Szczepanik 2007, s. 223). Twórczość powinna wyrażać się poprzez działanie – aktywność rewalidacyjną pedagoga specjalnego, tym bardziej że od twórczej aktywności nauczyciela zależy motywacja do pracy i zaangażowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Jak podkreśla Czesław Kosakowski, twórczość „winna być udziałem i nauczyciela – wychowawcy i ucznia – wychowanka, dwóch podmiotów w procesie rewalidacji. Jawi się więc jako cel i zarazem jako droga do w miarę niezależnego społecznego bytowania osoby dotkniętej odchyleniem od normy” (Kosakowski 2003, s. 57). Zatem aspekt twórczości w pedagogice rewalidacyjnej kreowanej przez M. Grzegorzewską był i nadal jest niezwykle ważny. Twórczość bowiem ma moc zaciekawiania, zdumiewania, zachwycania i wzruszania, a to są przeżycia, które stanowią swoiste narzędzie pracy człowieka „z” człowiekiem.

O sensie rewalidacji świadczy również aspekt usprawniania, jako działania ukierunkowanego na potrzeby ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, którego celem jest poprawa funkcjonowania procesów psychomotorycznych. Usprawnianie, zdaniem Aleksandra Hulka, jest priorytetowym kierunkiem oddziaływania rewalidacyjnego. Zaznacza on, że proces usprawniania dotyczy „jednostki upośledzonej pod względem fizycznym, psychicznym i umysłowym lub społecznym oraz zapewnienia jej odpowiednio do jej wieku i możliwości, wykształcenia ogólnego lub zawodowego” (Hulek 1988, cyt. za: Błeszyński 2006, s. 313). Amadeusz Krause,

odwołując się do wymiaru współczesnej rewalidacji, wskazuje m.in. na usprawnianie funkcjonowania całego organizmu (Krause 2010). Pedagog specjalny podejmuje się usprawniania określonych funkcji psychomotorycznych podmiotu, w sensie głębszym – podejmuje się pewnego rodzaju czynu. Przyjmując zastaną rzeczywistość, jako podmiot sprawczy, dokonuje jej transformacji, ale owa rzeczywistość również przybiera na sile sprawczej i ukazuje go przede wszystkim jako człowieka. Człowiek bowiem „w całościowym doświadczeniu jawi nam się poprzez czyn dlatego, że człowiek dany nam jest nie tylko od zewnątrz, ale także od wewnątrz. Jawi nam się jako «ja» [...]” (Wojtyła 1994, cyt. za: Wojciechowski 2008, s. 26). To dlatego słowa M. Grzegorzewskiej skierowane do młodego nauczyciela: „[...] musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze” (Grzegorzewska 1947, *List XI*, s. 74) niosą prawdę o istocie działania pedagogicznego.

Człowieczeństwo, twórczość i działanie – czyn – to siły, koncentrycznie wynikające z siebie i na siebie oddziałujące, to siły, które utrzymują fundament rewalidacji w sposób nienaruszony, tak jak nienaruszona jest prawda Asnykowskich słów: „Nie sądź ludzi po zachceniach, Ale prawdy szukaj w czynie”.

Zajęcia rewalidacyjne w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – z praktyki pedagoga specjalnego

Jako pedagog rewalidacyjny, rozwijający swoje doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, pozwoliłam sobie na zaprezentowanie autorskiego pomysłu na zajęcia rewalidacyjne adresowane do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – uczniów klas I–III szkoły podstawowej specjalnej.

Za cel zajęć rewalidacyjnych obrałam usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów, a zatem ćwiczenie współpracy oko–ręka w zadaniach „papier-ółówek”, jak również w działaniu z wykorzystaniem aspektu twórczości.

Inspiracją do skonstruowania owych zajęć była bajka terapeutyczna Małgorzaty Różyńskiej pt. *Bajka o tym, jak miło jest sprawić komuś radość i przygotować rękę do rysowania i pisania* oraz ćwiczenia z Programu Rozwijającego Percepcję Wzrokową pt. *Wzory i obrazki*, poziom podstawowy, autorstwa M. Frostig i D. Horne’a – z zakresu koordynacji wzrokowo-ruchowej. Do ćwiczeń z tego zakresu M. Frostig zalicza: kolorowanie, rysowanie w polu ograniczonym oraz rysowanie bez ograniczenia pola (Frostig, Horne, 2007). Konstruując autorskie zajęcia rewalidacyjne, wzorowałam się na ćwiczeniach koordynacji wzrokowo-ruchowej w polu ograniczonym i bez ograniczenia pola.

Zajęcia rewalidacyjne w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej podzieliłam na trzy etapy:

- I. Rozgrzewka manualna – *Paluszki igrają*.
- II. Papier–ołówek – *Paluszki chwytają*.
- III. Manipulacja przedmiotem – *Paluszki przekładają*.

I. Rozgrzewka manualna – *Paluszki igrają*

W pierwszym etapie stanowiącym rozgrzewkę manualną, zatytułowanym *Paluszki igrają*, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną ma do dyspozycji farby do malowania palcami oraz duży arkusz szarego papieru, przytwierdzony do stołu. Jest to etap, w którym dziecko pracuje, wsłuchując się w dźwięki pochodzące z lasu, maluje bez narzędzia pisarskiego, a poprzez spontaniczną ekspresję ruchu rąk i palców zmniejsza ich napięcie mięśniowe. Jest to również etap, w którym dziecko pod kontrolą wzroku wykonuje dowolne rodzaje ruchu rąk i palców, w różnym kierunku oraz z różną szybkością, pozostawiając barwne ślady, wpisujące się w semantykę malarskiej abstrakcji. Malarska abstrakcja, będąca wytworem nieintencjonalnego, ekspresyjnego malowania stanowi użyteczną podstawę do kolejnego cyklu zajęć rewalidacyjnych.

II. Papier–ołówek – *Paluszki chwytają*

Drugi etap zajęć rewalidacyjnych w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej dotyczy ćwiczeń typu papier–ołówek i został zatytułowany *Paluszki chwytają*. Do niniejszej części zajęć wprowadziłam treść bajki terapeutycznej Małgorzaty Różyńskiej pt. *Bajka o tym, jak miło jest sprawić komuś radość i przygotować rękę do rysowania i pisania* oraz autorskie ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej w polu ograniczonym oraz w polu nieograniczonym, wzorowane na schemacie ćwiczeniowym M. Frostig. Jest to etap pracy, w którym uczeń usprawnia właściwy chwyt narzędzia pisarskiego oraz kreśli linie w sposób intencjonalny i coraz bardziej precyzyjny, przygotowując rękę do czynności rysowania i pisania pod kontrolą wzroku.

Poniżej przedstawiam autorskie ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – w polu ograniczonym. Uczeń ma za zadanie kreślić linie, jednocześnie uczy Bratka, głównego bohatera bajkowego, czynności rysowania.

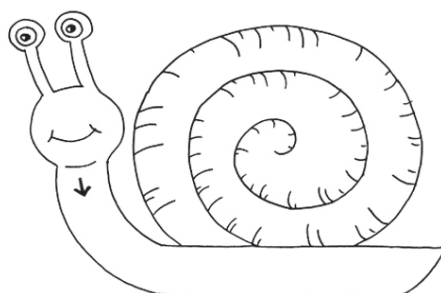
„Wyobraźcie sobie, że nie umiałem kiedyś rysować (...).

– Wiem – powiedziałem do siebie – pobiegnę do mądrej sowy. Ona mi poradzi, co robić.

– Rysowanie to niełatwa sprawa, wszystko zależy od sprawności rąk. Pokaż no swą dłoń. Chwyć palcami mój ołówek. Hm... Twoja dłoń i palce muszą najpierw być dobrze przygotowane – pokiwała głową sowa i mówiła dalej

– Palce muszą być wygimnastykowane, tak jak *wygimnastykowana jest szyja ślimaka*” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 1. Uczeń kreśli pojedynczą linię poziomą w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności I.

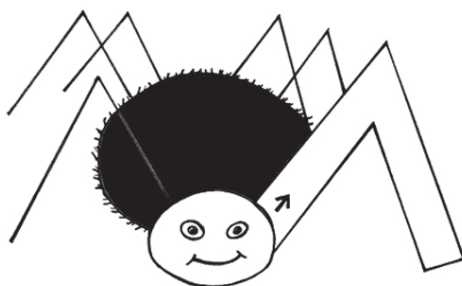


Rys. 1. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Szyja ślimaka”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

Palce „muszą być *giętkie, jak nogi pająka*, który potrafi biegać po pajęczynie tak lekko, że jej nie porwie” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 2. Uczeń kreśli pojedynczą linię łamaną, pionową, w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności II.

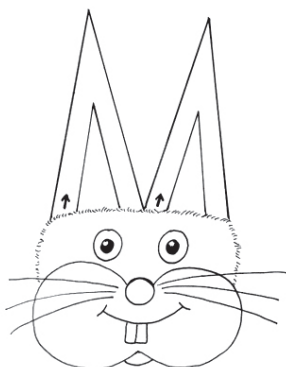


Rys. 2. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Noga pająka”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

„Palce muszą też być (...), *zwinne jak uszy zająca* (...)” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 3. Uczeń kreśli dwie linie łamane, pionowe, w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności III.

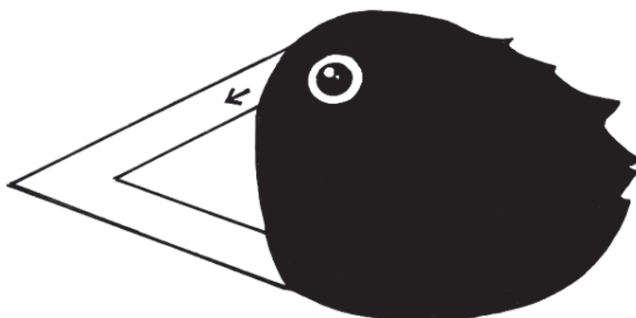


Rys. 3. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Uszy zająca”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

„Palce muszą też być *silne jak dziób kruka (...)*” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 4. Uczeń kreśli pojedynczą linię łamaną, poziomą, w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności IV.



Rys. 4. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Dziób kruka”

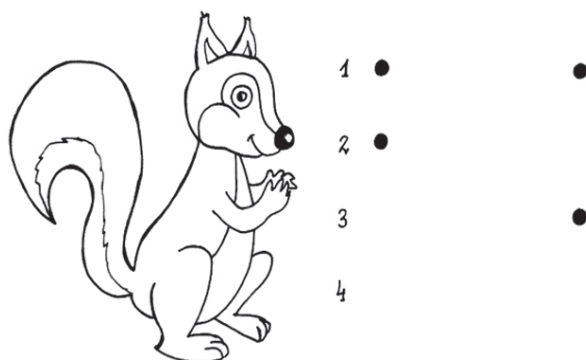
Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

Poniżej przedstawiam autorskie ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – w polu nieograniczonym.

„Musisz się też nauczyć sztuczki wiewiórki. Potrafi ona *kołysać patyk dwoma palcami*, tak by nie spadł na ziemię. Rozumiesz?” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 5. Uczeń kreśli linie poziome w polach bez ograniczeń:

- z zaznaczonym punktem początkowym i końcowym;
- z zaznaczonym punktem początkowym i bez zaznaczonego punktu końcowego – uczeń samodzielnie wyznacza punkt końcowy linii (decyduje o wyznaczeniu punktu zakończenia czynności kreślenia);
- bez zaznaczonego punktu początkowego i z zaznaczonym punktem końcowym – uczeń samodzielnie wyznacza punkt początkowy linii (decyduje o wyznaczeniu punktu rozpoczęcia czynności kreślenia);
- bez zaznaczonego punktu początkowego i końcowego – uczeń samodzielnie wyznacza punkt początkowy i końcowy linii (decyduje o wyznaczeniu punktu rozpoczęcia i zakończenia czynności kreślenia).



Rys. 5. Współpraca „oko–ręka” w polu nieograniczonym – „Sztuczki wiewiórki”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

III. Manipulacja przedmiotem – *Paluszki przekładają*

Trzeci, a zarazem ostatni etap zajęć rewalidacyjnych w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej pt. *Paluszki przekładają*, dotyczy ćwiczeń manipulacyjnych z wykorzystaniem rzeczywistego przedmiotu – drewnianego patyka. Uczeń pokazuje Bratkowi sztuczki wiewiórki z użyciem patyka.

Ćwiczenie 1. Uczeń manualnie oddziałuje na przedmiot zmieniając jego pozycję:

- przekłada drewniany patyk z ręki do ręki;
- toczy drewniany patyk w swoich zamkniętych dłoniach;
- toczy drewniany patyk w zamkniętych dłoniach, wykorzystując własną dłoń i dłoń pedagoga;
- toczy drewniany patyk po różnych strukturach powierzchni – gładkich i chropowatych;
- przekłada drewniany patyk między palcami dłoni.

„Najpierw złapałem się za głowę: ojej, to niemożliwe! Nie dam rady robić tego wszystkiego moimi małymi rękami (...). Podtrzymany na duchu przez mądrą sowę zacząłem ćwiczyć, aby przygotować rękę do ładnego rysowania. Wszystkie ćwiczenia wykonywałem kilka razy dziennie: ślimaki, pajak, kruk, zając (...). I co się okazało? Moje palce stały się zwinne, silne i zacząłem poprawnie trzymać kredki. Poczulem ulgę, bo umiałem narysować linie, fale i pętelki, a także kółka oraz zygzaki” (Różyńska 2011, s. 3).

Systematyczne usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej pozwala na w miarę możliwości optymalne funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w rzeczywistości codziennej i szkolnej.

Refleksja końcowa

Niniejsze opracowanie skłania do refleksji, którą można sprowadzić do kilku ważkich punktów.

1. Osoba pedagoga specjalnego z całym zasobem przeżyć osobistych i doświadczeń zawodowych, z gotowością do zaangażowania się we współbycie z drugim człowiekiem oraz z wrażliwością na jego potrzeby jest odpowiedzialna za kreowanie relacji nauczyciel–uczeń, a tym samym za kreowanie kompleksowego i efektywnego procesu rewalidacji. „Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo” (Grzegorzewska 1947, *List II*, s. 17).
2. Twórcza, badawcza postawa pedagoga specjalnego i jego twórcza, badawcza aktywność wywołują emocje synchronizujące z zaciekawieniem i zaangażowaniem ucznia w pracę rewalidacyjną. Fragment z listu „Teresy B., absolwentki PIPS-u, nauczycielki z Zakopanego, z 31 grudnia 1954 roku do M. Grzegorzewskiej: *Porywa Pani nasze serca i wyobraźnię, zmusza do szukania i sama wciągnęła szuka*” (Tomasik 1998, s. 106).
3. Wartość pedagoga specjalnego jako Człowieka oraz jego twórcze podejście do pracy z uczniem stanowią fundamentalne podłoże pracy rewalidacyjnej. Dźwięk (odgłosy pochodzące z lasu), słowo (treść bajki terapeutycznej M. Różyńskiej) i obraz (autorskie rysunki inspirowane schematem ćwiczeniowym M. Frostig) to narzędzia, które pozwoliły na prowadzenie procesu usprawnienia koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w sposób w pełni ich angażujący, pod względem nabywania wrażeń rzeczywistych oraz inspirowania ich do samodzielnej aktywności, mającej swoje odzwierciedlenie w nabywaniu techniki rysowania i pisanie oraz radzenia sobie z czynnościami dnia codziennego. Powyższe stanowi o prawdzie i sensie prowadzonych zajęć rewalidacyjnych.

Bibliografia

- Asnyk A. (2009). *Wiersze*. Toruń: Wydawnictwo ALGO.
- Błęszyński J. (2006). *Pedagogika specjalna*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Śliwerski B. (red.). T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bogdanowicz M. (2004). *Metoda Dobrego Startu*. Warszawa: WSiP.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Frostig M., Horne D. (2007). *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom podstawowy. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Frostig M., Horne D. (2007). *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom wyższy. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Grzegorzewska M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gunia G. (2009). *Wspólne czy swoiste problemy nauk medycznych i pedagogicznych w edukacji zdrowotnej?* W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*. Bielska-Łach M. (red.). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Kosakowski C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kościelak R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Pedagogika rewalidacyjna*. (1988). Hulek A (red.). Warszawa: PWN.
- Różyńska M. (2011). *Bajka o tym, jak miło jest sprawić komuś radość i przygotować rękę do rysowania i pisania*. W: Mańkowska I., Różyńska M. *Ortografitti z Bratkiem. Księga bajek terapeutycznych. Klasa pierwsza szkoły podstawowej*. Gdynia: OPERON.
- Speck O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Harmonia.
- Szczepanik R. (2007). *Elementy pedagogiki specjalnej*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Szuman S. (1985). *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. T. II. Warszawa: WSiP.
- Tomasik E. (1998). *Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. W: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku. Materiały z konferencji zorganizowanej z okazji Jubileuszu 75-lecia Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w dniach 7–8 maja 1997 roku*. Pańczyk J. (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Włoch S., Włoch A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Wojciechowski A. (2008). *Wstęp do opisanie terapii przez twórczość – terapii spotkania – terapii dialogu*. W: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu*

pedagogicznym. Błeszyński J., Baczała D., Binnebesel J. (red.). Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej.

Wyczesany J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

THERAPEUTIC CLASSES IN THE CONTEXT OF IMPROVING VISUAL AND MOTOR COORDINATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES – IN MEMORY OF MARIA GRZEGORZEWSKA

Abstract: The article is devoted to revalidation in the field of improving the hand-eye coordination of children with moderate intellectual disability – students of grades I–III of a special school. In the theoretical context, the limitations in the field of hand-eye coordination of students with intellectual disabilities are presented. Moreover, considerations were made on the sense of revalidation, which emerges from the set of Maria Grzegorzewska’s pedagogical activities. In a practical context, an original idea for conducting revalidation classes was presented, inspired by the content of Małgorzata Różyńska’s therapeutic story and the Program Developing Visual Perception by Marianne Frostig and David Horne.

Keywords: revalidation, hand-eye coordination, student with intellectual disability.