

Intensyfikacja procesu wychowania w szkole specjalnej

Przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie przez wyposażenie go w pewien zasób wiadomości, umiejętności i zasad współżycia, obowiązujących w określonej grupie społecznej, było zawsze sprawą niezmiernie ważną, a w obecnych warunkach, znacznie większego niż dawniej tempa przemian gospodarczo-społecznych i kulturowych, staje się zagadnieniem pierwszorzędnej wagi.

W toku praktyki pedagogicznej proces przygotowania młodych pokoleń do życia dorosłego zaczął się różnicować na działalność dydaktyczną i wychowawczą, a z kolei aspekt dydaktyczny zaczął przesłaniać wychowawczy, doprowadzając do poważnych dysproporcji pomiędzy obiema stronami działalności *w y c h o w y w a n i a* na niekorzyść *w y c h o w a n i a* w węższym tego słowa znaczeniu. Tymczasem, jak wykazuje W. Szewczuk,¹ wychowanie i nauczanie to w istocie jeden proces kształtowania młodego pokolenia i przygotowania go do samodzielności życiowej i współżycia w grupie społecznej, w której przyszło na świat. Oba aspekty tego jednolitego procesu powinny się więc równoważyć.

W naszej rzeczywistości teoretycy ustalają treść i zakres wychowania społeczno-moralnego oraz metody jego realizacji. „Socjalistyczne wychowanie społeczno-moralne jest kształtowaniem w ludziach postawy ideowego zaangażowania w to wszystko, co jest działaniem na rzecz lepszej teraźniejszości i przyszłości swego otoczenia, narodu, świata” — cytuje H. Muszyński² za B. Suchodolskim. Sam Muszyński wyróżnia w tym wychowaniu podstawowe działy, spośród których za najważniejsze uważa: 1) *w y c h o w a n i e o b y c z a j o w e*, 2) *o b y w a t e l s k i e*, 3) *p a t r i o t y c z n e*, 4) *p o l i t y c z n e*, 5) *i d e o w e*.

¹ W. Szewczuk: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa 1972.

² H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967.

Realizacja zadań poszczególnych działów jest jednak ciągle nieadekwatna do potrzeb i pozostaje w tyle za procesem nauczania. Świadczy o tym praktyka dnia codziennego i obserwacja wielu dziedzin ludzkiej działalności. Braki w zakresie wychowania znajdują wyraz w nastawieniach ludzi do pracy i obowiązków, w zaburzeniach stosunków międzyludzkich i wreszcie w postawach wobec mienia społecznego, które ciągle jeszcze, mimo trzydziestu lat istnienia naszego ustroju, wielu ludzi uważa za własność niczyją.

Niezadowolające efekty działalności wychowawczej, w węższym tego słowa znaczeniu, wynikają w dużej mierze z niedostatecznego przygotowania nauczycieli, zwłaszcza z ich niewystarczającej znajomości mechanizmów regulacyjnych u dzieci i młodzieży oraz mechanizmów kształtowania postaw i przekonań. W następstwie tego rzadko nauczanie jest faktycznie nauczaniem wychowującym, a nawet, jak sygnalizują przeprowadzone w naszej uczelni badania³, specjalnie wychowaniu poświęcone godziny wychowawcze i lekcje wychowania obywatelskiego nie spełniają zadań, dla których były pomyślane.

Zagadnienia mechanizmów regulacyjnych oraz mechanizmów kształtowania postaw są opracowane w literaturze psychologicznej, wiedza ta nie jest jednak upowszechniona wśród nauczycieli i kandydatów na nauczycieli w stopniu odpowiadającym jej randze.

Przedmiotem artykułu nie jest jednak wychowanie w szkole normalnej. Zajmując się od kilku lat właściwościami psychofizycznymi dzieci specjalnej troski, chciałabym zwrócić uwagę na sprawę wychowania w szkole specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i dla głuchych.

Specyficzne cechy osobowości dzieci o obniżonej sprawności umysłowej oraz dzieci głuchych

Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim i dzieci głuche korzystają u nas z nauki w szkołach specjalnych w zakresie podstawowym i zawodowym, co umożliwia im w następnych latach życia podejmowanie pracy i stwarza możliwości usamodzielnienia się i funkcjonowania w społeczeństwie jako pełnoprawne jednostki. Defekt intelektualny dzieci oligofrenicznych oraz deprywacja wrażeń słuchowych u głuchych uniemożliwiają im pełny rozwój myślenia i krytycyzmu, powodują ich podatność na sugestie, łatwość ulegania wpływom, często niepożądanym ze społecznego punktu widzenia. Przebyte przez te dzieci stany chorobowe osłabiają często ich układ nerwowy, wywołują zabu-

³ Dwie prace magisterskie wykonane w Instytucie Nauk Pedagogicznych pod moim kierunkiem.

zenia dynamiki korowej. Fakty te wpływają na zachowanie się dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo oraz głuchych i są przyczyną przypisywania im szeregu cech ocenianych negatywnie, chociaż przeprowadzono mało badań empirycznych nad cechami osobowości występującymi u osób upośledzonych umysłowo i u głuchych.

S. Ja. Rubinsztejn⁴ podkreśla u dzieci oligofrenicznych, poza właściwościami procesów poznawczych, takie cechy uczuć, jak: prymitywizm, nieadekwatność w stosunku do bodźców, słabość intelektualnej regulacji uczuć, egocentryzm, nieharmonijny rozwój potrzeb, w szczególności niedorozwój potrzeb psychicznych, upór, brak inicjatywy, uleganie bezpośredniej sytuacji.

Autorzy, M. E. Chwatcew i C. H. Szabalin⁵, wymieniają cechy przypisywane głuchym przez innych autorów: egoizm, nieufność, wrogość, złośliwość, kłamliwość, zarozumiałość, podkreślając równocześnie pozytywne cechy osobowości dzieci głuchych, ukształtowane w szkołach ra-
dzieckich.

Z badań, jakie w roku szkolnym 1973/74 w różnych województwach naszego kraju przeprowadzili pracujący studenci pedagogiki specjalnej naszej uczelni wynika, że zachowaniami niepożądanymi, sprawiającymi nauczycielom w szkołach specjalnych trudności wychowawcze są agresja fizyczna i werbalna, niezdiscyplinowanie, nieuważanie na lekcjach, kłamliwość, kradzieże, ucieczki z lekcji, wagary, uprawianie nałogów w formie palenia papierosów, a nawet używanie alkoholu.⁶ Manifestacje tego rodzaju występują na ogół w klasach od III do VIII w mniejszym lub większym nasileniu.

Z innych badań, które przedstawię osobno, wynika, że dzieci upośledzone umysłowo zdają sobie sprawę ze znaczenia nauki szkolnej, często również ze swych właściwości osobowościowych, które odczuwają jako przeszkadzające im w życiu i chciałyby je zmienić. Badania nad uczuciami dzieci głuchych wykazują również, że obok często obserwowanych wybuchów gniewu nieopanowania i drażliwości u uczniów niektórych szkół, prawdopodobnie tych, w których praca wychowawcza była lepiej prowadzona, stwierdzano przejawy uczuć społecznych, współczucie i gotowość pomocy kolegom.

⁴ C. Ja. Rubinsztejn: *Psichologija umstwiennio otstalogo szkolnika*. Moskwa 1970, Izd. Proswieszczenije.

M. E. Chwatcew, C. H. Szabalin: *Osobiennosti psichologii gluchogo szkolnika*, Moskwa 1961, Gosudarstwiennoje Ucziebno-pedagogiczeskoje Izdatielstwo Ministerstwa Proswieszczenija RCFCR.

⁶ Badania przeprowadzone w roku akad. 1973/74 przez studentów pedagogiki specjalnej w ramach prac kontrolnych.

Perspektywy wychowawcze

Opierając się na naszych badaniach, które zamierzam przedstawić w formie bardziej wyczerpującej, sądzę, że istnieje możliwość zwiększenia efektywności pracy szkoły w zakresie wychowania dzieci i młodzieży zarówno tej o obniżonej sprawności umysłowej, jak i głuchej, co miałyby istotne znaczenie dla przystosowania społecznego tych dzieci po opuszczeniu przez nie szkoły. Możliwość ta nie jest obecnie wykorzystywana w należyтым stopniu z dwóch co najmniej przyczyn. Pierwszą z nich jest jednostronne nastawienie szkoły na wyniki nauczania, drugą zaś — ciągle jeszcze za mała ilość nauczycieli i wychowawców należycie przygotowanych do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo i głuchymi.

Jest rzeczą oczywistą, że szkoła powinna dać uczniowi pewien zasób wiadomości. Stanowią one zresztą podstawę do rozwijania procesów poznawczych uczniów, a zwłaszcza myślenia. Niemniej jednak należy mieć na uwadze fakt, że zadania wychowawcze wobec upośledzonych umysłowo i głuchych mają nawet większą wagę, (jeżeli tak w ogóle można określić), niż w odniesieniu do uczniów w normie umysłowej. Ci ostatni bowiem dzięki pełnej sprawności umysłowej dochodzą do etapu myślenia abstrakcyjnego, któremu towarzyszy rozwój krytycyzmu. Dzięki temu są w stanie porównywać swoje zachowanie z istniejącymi normami, wzorami i podejmować próby samwychowywania, kształtowania u siebie pożądanych społecznie cech osobowości. Młodzież o obniżonej sprawności umysłowej nie dochodzi w ogóle do tego etapu rozwojowego, a młodzież głucha rzadko. Dlatego też szkoła powinna włożyć maksymalny wysiłek w proces kształtowania u tych dzieci cech, które by umożliwiły im stanie się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa, gdy podejmą pracę i rozpoczną życie dorosłe.

Jeżeli chodzi o postulat starannego przygotowania nauczyciela do pracy, należy pamiętać, że opanowanie umiejętności wychowywania wymaga odpowiedniego przygotowania teoretycznego i praktyki, a wychowywanie dzieci z defektem intelektu czy słuchu jeszcze dodatkowej wiedzy o ich specyficznych właściwościach i mechanizmach zachowania się.

Intensyfikacja procesu wychowania

Stawiając hipotezę, że istnieje możliwość zwiększenia skuteczności wychowania w szkołach specjalnych, spróbuję przedstawić w zarysie drogi do tego prowadzące.

1. Punktem wyjściowym i niezbędnym dla podjęcia przez nauczyciela pracy wychowawczej powinno być zaznajomienie się z warunkami

rodzinnymi uczniów. Postulat nie nowy, obowiązujący i w szkole normalnej, ale w szkole specjalnej ma on zasadnicze znaczenie. Ustalenie prawidłowego planu pracy rewalidacyjnej możliwe jest bowiem dopiero wtedy, gdy nauczyciel pozna dotychczasową historię dziecka, warunki materialne i wychowawcze jego rodziny, które kształtowały dziecko do czasu, kiedy znalazło się ono w szkole specjalnej. Przeważająca liczba uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo rekrutuje się z rodzin robotniczych, chłopskich i chłopo-robotniczych. Znaczna część tych rodzin żyje w złych warunkach materialnych spowodowanych wielodzietnością, niezaradnością rodziców, ich alkoholizmem. Są również rodziny ze środowisk przestępczych. Dzieci mają często w rodzinach wadliwe wzory dorosłych, bywają zaniedbywane lub w ogóle pozbawione uczuć i opieki rodziców. Nie wynoszą z domu prawidłowych zasad moralnych, zasad współżycia społecznego, a często nawet nawyków higienicznych i umiejętności samoobsługi. W rodzinach, które na ogół dbają o dzieci, w stosunku do dziecka o obniżonej sprawności umysłowej albo dziecka głuchego rodzice popełniają często błędy wychowawcze: albo je ochraniają nadmiernie i we wszystkim wyręczają, albo stawiają mu zbyt wysokie wymagania, albo wreszcie, zwłaszcza w przypadku upośledzenia umysłowego, pozostawiają je samemu sobie, uważając, że i tak „nic z niego nie będzie”. Zdarza się także, że rodzice wstydzą się dziecka upośledzonego umysłowo lub głuchego.

Wszystkie te czynniki kształtują specyficzne cechy i formy zachowania się dziecka. Do zespołu właściwości ukształtowanych w środowisku rodzinnym u dziecka o obniżonej sprawności umysłowej dołączają się najczęściej frustracyjne przeżycia dziecka w szkole normalnej, w której zaczyna ono zwykle swą karierę szkolną. Dziecko nie radzi sobie, pozostaje w tyle za rówieśnikami, doznaje niepowodzeń, upokorzeń, a nawet kar. Przeżywane frustracje kształtują u niego swoiste reakcje i mechanizmy obronne w formie niechęci do nauki, lekceważenia zadań i poleceń, kłamliwość, opuszczanie lekcji itp. Do szkoły specjalnej przychodzi w efekcie uczeń, który ma nie tylko obniżoną sprawność umysłową, ale ponadto zadatki mniej lub więcej zaburzonej osobowości. U wielu dzieci uszkodzenie systemu nerwowego oraz czynniki traumatyzujące, działające na nie w środowisku, zaburzają często równowagę procesów nerwowych, co przejawia się w nadpobudliwości, niestałości lub zahamowaniu psychoruchowym. Nauczyciel powinien więc zdawać sobie sprawę z tego, że praca rewalidacyjna, którą ma prowadzić z uczniem szkoły specjalnej, nie może ograniczać się tylko do bardziej dostosowanego do możliwości ucznia przekazywania mu wiadomości. Oddziaływanie rewalidacyjne powinno objąć całą osobowość ucznia. Cóż bowiem z tego, że w wyniku pracy dydaktycznej uczeń opanuje określony programem zakres wiadomości, jeżeli będzie miał trudności we współżyciu z ludźmi,

będzie powodował konflikty, stosował siłę wobec słabszych, nie potrafi opanować swoich zachcianek i podporządkować się normom grupy społecznej, jeżeli będzie pracował niesystematycznie, zależnie od humoru, żył na cudzy koszt, kłamał ze strachu przed karą. Z drugiej zaś strony, zaburzenia w zachowaniu na ogół utrudniają uczniowi opanowywanie wiadomości, a więc i oddziaływanie dydaktyczne bez zabiegów łagodzących zaburzenia może nie dać pozytywnych wyników. Nacisk na pracę wychowawczą należy położyć już w klasach najmłodszych. Bardzo często wtedy już zachodzi potrzeba zburzenia dotychczasowych, silniej lub słabiej utrwalonych u ucznia stereotypów. Jest to jednak zadanie trudniejsze aniżeli kształtowanie nastawień nie kolidujących z dotychczasowym zachowaniem się ucznia.

Chcąc skutecznie likwidować złe przyzwyczajenia, trzeba poznać ich źródła, czyli prześledzić historię życia dziecka. Nie znając genezy niepożądanych zachowań, możemy bowiem stosować zabiegi, które okażą się nieskuteczne. Mając, na przykład, w klasie dziecko agresywne i chcąc wykorzenić u niego tę cechę, trzeba ustalić, czy jego agresja jest reakcją na przeżyte frustracje, czy wynikiem naśladowania agresywnego ojca, czy wreszcie objawem nadpobudliwości psychoruchowej dziecka. Dziecku sfrustrowanemu trzeba stwarzać warunki, w których stany frustracyjne zaczną wygasać: ukazywać mu możliwości osiągnięć i budzić jego wiarę w siebie. Gdy dziecko zacznie przeżywać pochwałę, sukces, uznanie, gdy odczuje sympatię wokół siebie, reakcje agresywne zaczną u niego stopniowo zanikać. Nie oznacza to, oczywiście, że nie należy zwracać uwagi na jego czyny agresywne. Trzeba interweniować, gdy się pojawią, ale bez podniecenia, spokojnie. Starać się nie karać, gdy to tylko możliwe, ale po uspokojeniu się dziecka, usiłując mu tłumaczyć niewłaściwość takiego zachowania. W przypadku agresji wynikającej z nadpobudliwości trzeba zastosować szereg zabiegów długoterminowych ukierunkowanych na równoważenie procesów nerwowych dziecka. W wychowaniu obowiązuje taka sama zasada jak w leczeniu chorób somatycznych — działać przeciw przyczynie, a nie przeciw objawom.

Jeżeli nauczyciel nie zna genezy czy motywacji niewłaściwego postępkę ucznia, po prostu wyznaczy mu rutynowo stosowaną karę, nie dokona żadnego zabiegu wychowawczego, a ponadto może wywołać niepożądane skutki uboczne.

2. Postępowanie rewalidacyjne nie może jednak ograniczać się do likwidowania nieprawidłowych zachowań dzieci. Trzeba ponadto kształtować u dziecka cechy pozytywne, „dobry charakter” w szerokim tego słowa znaczeniu. Zabiegi tego rodzaju powinny obejmować te dziedziny osobowości ucznia, które mają najbardziej istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym i dobrego

do niego przystosowania. Zaliczam do nich: 1) sferę uczuciową, 2) uspołecznienie, 3) sferę moralną, 4) stosunek do nauki i pracy.

Kształtowanie uczuć

Sfera uczuciowa odgrywa istotną rolę w życiu każdego człowieka, stanowi bowiem poważny czynnik motywacyjny, wpływa wydatnie na kształtowanie się stosunków z otoczeniem, nadając im pozytywny lub negatywny charakter.

U dzieci upośledzonych umysłowo i u głuchych w tej właśnie dziedzinie stwierdza się na ogół znaczne odchylenia od dzieci w normie psychicznej. U dzieci o obniżonej sprawności umysłowej i u głuchych w młodszym wieku szkolnym, a nawet w wieku dorastania, znacznie częściej niż u normalnych występują uczucia negatywne — złość, gniew. Często mają one charakter afektywny i są jaskrawo wyrażane, czego nie spotyka się już u dzieci i młodzieży w normie. Nawet w najstarszych klasach szkoły specjalnej obserwuje się manifestacje złości i gniewu w formie agresji fizycznej — bicia, popychania, lub agresji werbalnej — kłótnie, groźby, przezwiska, wyśmiewanie. Wspomniałam już uprzednio, że źródła takich zachowań mogą być różne, często jednak występują łącznie. Zachowania agresywne są niekorzystne dla samego ucznia agresywnego i dla jego otoczenia. Wywołują konflikty, utrudniają współzycie, stają się przyczyną izolacji lub nawet odrzucenia agresora przez grupę rówieśniczą. Zabiegi wychowawcze mające na celu kształtowanie uczuć powinny być i n d y w i d u a l i z o w a n e.

Ogólnie można powiedzieć, że oddziaływanie wychowawcze powinno być wielopłaszczyznowe. Z jednej strony powinno iść w kierunku kompensowania frustracji przez stwarzanie dziecku możliwości osiągnięć w różnych dziedzinach aktywności, okazywanie mu sympatii i wiary w jego dobre cechy. Z drugiej strony często zachodzi potrzeba stwarzania dziecku terapeutycznego reżimu wychowawczego w przypadku nadpobudliwości. Inną płaszczyzną kształtowania uczuć jest uspołecznianie dziecka, uwrażliwianie go na uczucia drugiego człowieka, zaprawianie do liczenia się z innymi. U wszystkich zaś dzieci wykazujących skłonności do złości i gniewu wskazane są systematyczne ćwiczenia rozwijające zdolność hamowania. Doskonałym sposobem ćwiczenia procesu hamowania są z a b a w y. Najbardziej prostym przykładem może być popularna wśród dzieci zabawa w wyścigi, w której dzieci rozpoczynają bieg po odliczeniu, powiedzmy, do trzech. Nadpobudliwi nie umieją doczekać do trzech, zrywają się z miejsca przed czasem. W miarę rozwijania procesu hamowania zwiększa się u dzieci zdolność czekania. Stopniowo można przedłużać czas, w ciągu którego utrzymuje się stan hamowania. Podobnych zabaw jest mnóstwo, przy czym okres hamowa-

nia może być różny, zależnie od uznania wychowawcy. U starszych uczniów rolę zabawy mogą przejąć odpowiednio dobrane zajęcia sportowe.

W celu kształtowania u uczniów pozytywnych uczuć należy starać się stwarzać takie sytuacje, w których mogliby doznawać określonych uczuć, na przykład, współczucia dla kogoś, zażenowania z powodu okazanego egoizmu itp. Można to uzyskać różnymi drogami: przez włączanie dziecka bezpośrednio w jakieś wydarzenie, przez opowiadanie o tych faktach w formie dostosowanej do wieku, przez inscenizację, film. Odczucia moralne mogą powstawać pod wpływem takich faktów, jak okrutne obchodzenie się ze zwierzętami, skrzywdzenie kogoś przez przywłaszczenie sobie jego rzeczy itp.

Interesujący przykład budzenia uczuć dzieci przez nauczycielkę szkoły podstawowej podaje autor radziecki, P. M. Jakobson⁷;

Okazało się, że jeden z uczniów klasy III brał udział w kradzieży świetlnego znaku drogowego na szosie. Słowa nauczycielki, że tak postępować nie należy, zostały, jak wykazało doświadczenie, przyjęte przez dzieci dość obojętnie. Nauczycielka postanowiła zamiast zwykłej rozmowy z dziećmi oddziaływać na nie emocjonalnie. Napisała opowiadanie i przeczytała je dzieciom. Treść opowiadania była następująca: Mały Misza zachorował na krup. Zawiadomiono o tym szpital, lekarz wyjechał samochodem, ale nie zdążył przybyć na czas, by uratować dziecko, ponieważ nie było na drodze potrzebnych znaków, kierowca pomylił się, zabił na drogach i spóźnił się. Dzieci słuchały opowiadania z napiętą uwagą, wiele z nich płakało. Zaczęły ostro potępiać chłopca, który ukradł znak drogowy i troszczyć się o to, aby znaki drogowe były w porządku.

Nowe uczucia wywołane u dzieci należy przenosić w dziedzinę rzeczywistości, gotowość dzieci do pomocy czy współdziałania utrwalać w konkretnych czynach, wyrażając aprobatę takiego postępowania. P. M. Jakobson uważa ponadto, że zmiany w sferze uczuciowej występują u ucznia łatwiej, gdy równocześnie ukazuje się mu perspektywę podniesienia jego oceny w oczach otoczenia.

Uspołecznianie

W kształtowaniu uczuć, jak już zaznaczyłam, poważną rolę odgrywa uspołecznianie uczniów. Nasze badania nad motywacją do nauki u uczniów klas VII i VIII szkoły specjalnej oraz nad ich życzeniami i pragnieniami, które przedstawię osobno, wykazują, że dominują u nich ten-

⁷ P. M. Jakobson: *Uczucia dzieci i młodzieży w wiśku szkolnym i ich kształcenie*. [W:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, t. 5, Warszawa 1970, s. 350.

dencje do myślenia wyłącznie o sobie, a jeżeli o innych, to tylko o osobach z kręgu najbliższej rodziny.

Podkreślając egoizm dzieci upośledzonych umysłowo, podobnie zresztą jak i głuchych, zapomina się jednak, że właściwość ta, tak samo jak i inne, nie jest wrodzoną cechą tych dzieci, ale wynika albo z wadliwych oddziaływań rodzicielskich, albo z dotychczasowych doświadczeń dziecka, albo wreszcie z prostego faktu, że nikt nigdy nie uczył dziecka, że należy komuś pomóc, okazać współczucie, czymś się podzielić.

Nauczyciel powinien więc budzić wrażliwość dziecka na potrzeby innych ludzi, na krzywdę, niesprawiedliwość, uczyć je, że nie żyje ono na bezludnej wyspie, ale w otoczeniu innych ludzi, z którymi trzeba się liczyć, nie dokuczać im, nie wyrządzać krzywdy. Można do tego celu korzystać z różnorodnych wydarzeń, które mają miejsce w szkole, internacie, czy w dalszym otoczeniu, posługiwać się odpowiednią lekturą, filmem, przedstawieniem. Gdy dziecko będzie uwrażliwione już nieco na wymogi społeczne, należy stwarzać mu, reżyserować jakby, odpowiednie sytuacje, w których będzie ono miało możliwość postępowania w oczekiwany społecznie sposób. Zaczynać trzeba, oczywiście, od rzeczy drobnych, jak podzielenie się słodyczami z dzieckiem, które ich nie otrzymuje, pomoc w wykonywaniu zadania, odwiedzenie chorego itp., przechodząc stopniowo do świadczeń ogólniejszej natury, jak na przykład, przygotowanie pomocy szkolnych dla młodszych dzieci, działań na rzecz szkoły, środowiska lokalnego, rozwijając równocześnie odpowiednią motywację, aby dziecko odczuwało chęć wykonywania czynów tego rodzaju. Organizowanie takich działań jest rzeczą konieczną, gdyż dziecko utrwała w nich określony sposób zachowania się, a utrwalanie jest niezbędnym warunkiem wytworzenia się przyzwyczajenia. Wydaje się, że w życiu dzieci i szkoły jest wiele zjawisk i wydarzeń, które bez nadzwyczajnego łamania sobie głowy, można wykorzystać do ćwiczenia dziecka w dostrzeganiu innych ludzi i ich spraw i w liczeniu się z ich uczuciami. Trzeba jednak stale mieć w polu uwagi ten cel wychowawczy, by nie utracić żadnej okazji, która może być przydatna w procesie kształtowania społecznej postawy ucznia.

Wydaje się, że zabiegi tego rodzaju nie powinny napotykać na większe trudności w ich realizacji. Nasze badania nad ideałem siebie u dzieci o obniżonej sprawności umysłowej stwierdzają, że uczniom szkoły specjalnej podobają się takie cechy, jak: koleżeńskość, uprzejmość, gotowość do pomocy starszym czy słabszym itp. Cenią oni te właściwości u rówieśników, ale im samym realizacja zachowań wynikających z tych cech nie zawsze wychodzi. Nasuwa się wniosek, że należałoby im pomóc w tym działaniu. Pomoc ta musi jednak zaczynać się w początkowym okresie ich pobytu w szkole specjalnej, bo im później, tym coraz trudniej wykorzystać długo nawarstwiane przyzwyczajenia.

Kształtowanie sfery moralnej dziecka

Sfera moralna wiąże się ściśle z uczuciami i nastawieniami społecznymi. Omawiamy jednak poszczególne dziedziny osobno dla lepszego ich naświetlenia.

Nasze badania nad rozumieniem i funkcjonowaniem niektórych norm moralnych u uczniów szkół specjalnych⁸ wykazują, że dzieci upośledzone umysłowo przy stosunkowo dobrej znajomości praktycznej tych norm nie przestrzegają ich w swym postępowaniu. Przyczyna rozbieżności pomiędzy przyswojoną werbalnie wiedzą a rzeczywistym postępowaniem tkwi w braku dostatecznie utrwalonych nawyków moralnych.

Przedstawiając proces rozwoju moralnego dziecka, E. Hurlock⁹ wyróżnia w nim dwie odrębne fazy, istotne dla kształtowania się moralności: 1) rozwój postępowania moralnego, 2) rozwój pojęć moralnych.

Postępowania moralnego uczy się dziecko przez wiele lat drogą nagrody i kary, naśladowania oraz myślenia refleksyjnego. Małe dzieci muszą uczyć się postępowania moralnego we właściwych sytuacjach. Nie można oczekiwać od dziecka, że swoją wiedzę o postępowaniu dobrym czy złym zastosuje w sytuacji niepodobnej do tych, w których już kiedyś się znalazło. Rozwój postępowania moralnego polega na przyswojeniu sobie przyzwyczajzeń, które są stosowane tylko w sytuacjach podobnych. Dziecko musi więc najpierw nauczyć się poprawnego reagowania na poszczególne sytuacje.

Druga faza rozwoju moralnego polega na uczeniu się pojęć moralnych w słownej, abstrakcyjnej formie: Początkowo pojęcia są szczegółowe i konkretne, odnoszą się do sytuacji, w których zostały poznane. Gdy dziecko umie już rozpoznawać w różnych sytuacjach element wspólny, potrafi stopniowo zrozumieć pojęcia ogólne. W tym celu dziecko musi osobiście przeżywać realne sytuacje. Pojęcia, które nie są związane z jego rzeczywistymi przeżyciami, które są tylko przyswojone werbalnie, nie mają dla niego żadnego znaczenia, dziecko ich nie rozumie. Pojęć ogólnych uczy się dziecko dopiero wtedy, gdy osiągnie umysłową zdolność do generalizacji i przenoszenia zasad postępowania z jednej sytuacji na inną.

U dzieci upośledzonych umysłowo i głuchych ta faza rozwoju jest ograniczona przez specyficzne właściwości ich myślenia. Dlatego też w wychowaniu moralnym tych dzieci tym większy nacisk należy kłaść na kształtowanie ich postępowania moralnego.

⁸ Opracowanie w toku.

⁹ E. B. Hurlock: *Rozwój dziecka*, Warszawa 1960.

Badania radzieckie¹⁰ nad kształtowaniem się stałych form postępowania wykazują, że aby dziecko chciało i umiało kierować się znanymi sobie normami moralnymi, musi mieć praktykę w zakresie postępowania moralnego, przyswajając sobie prawidłowe formy postępowania w drodze systematycznego ćwiczenia. W praktycznym tylko działaniu utrwalają się bowiem odpowiednie nawyki i uczucia. Zabiegi wychowawcze powinny więc skupiać się na organizowaniu działalności dziecka w taki sposób, by stwarzać mu warunki do wystąpienia i utrwalenia prawidłowego postępowania. Przykładami takiej organizacji działania mogą być zabiegi dwóch nauczycielek przedstawicze przez R. Radwiłowicza.¹¹

Opis uzyskany od pewnej nauczycielki wiejskiej:

W czasie ubiegłej ostrej zimy zwierzyna dzika znalazła się w bardzo ciężkich warunkach. Starsi i dzieci zakładali wnyki, przyczyniając się tym samym do jej niszczenia. W szkole przeprowadziłam wspólnie z koleżankami pogadanki, na których wskazywałyśmy na szkodliwość takiego postępowania. Istotny przełom w stosunku do tej sprawy nastąpił jednak dopiero wtedy, gdy na lekcjach zajęć praktyczno-technicznych zaczęły one budować karmniki, a później podjęły akcję dokarmiania ptaków i w ogóle zwierzyny dzikiej. Codziennie wypełniały karmniki, dawały zajacom siano. Wiedząc, że nie należy niszczyć zwierzyny, dzieci nie tylko same nie zakładały wnyków, ale niszczyły wnyki zakładane przez starszych.

A oto przykład z doświadczeń innej nauczycielki:

W szkole, w której pracuję, wiele kłopotów sprawiał fakt niezwracania przez znalazców (lub rzekomych znalazców) rzeczy zgubionych przez inne dzieci. Zorganizowałam więc „kącik rzeczy znalezionych”, w którym założyłam także specjalny zeszyt zapisów, „Kto i co znalazł”. Uczniami, którzy znaleźli czyjąś własność, a nie położyli jej w kąciku, zajmuje się sąd koleżeński. Tym sposobem problem nieuczciwości udało się zlikwidować niemal całkowicie.

Oddziaływanie werbalne — przekonywanie, wyjaśnianie — można stosować w miarę wzbogacania się doświadczenia dziecka. Powinno ono spełniać rolę uzupełniającą, podkreślając momenty istotne, uogólniając doświadczenia. Nigdy natomiast, a szczególnie u dzieci upośledzonych umysłowo i u głuchych, oddziaływanie werbalne nie może być jedyną metodą kształtowania sfery moralnej uczniów.

Rozpatrując nawyki postępowania moralnego, należy pamiętać i o tym, że poza ćwiczeniem pożądanych zachowań trzeba jeszcze rozwijać u ucz-

¹⁰ L. I. Bożowicz: *Badania nad osobowością ucznia a problemy wychowania*. [W:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t. 5, Warszawa 1970.

¹¹ R. Radwiłowicz: *O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu*, Warszawa 1971, s. 63.

niów potrzebę takiego działania, budzić motywy, wśród których ważne miejsce zajmuje dążenie dziecka do wyrobienia w sobie odpowiedniej cechy. Stwierdzenie to dotyczy zresztą ćwiczenia wszystkich przyzwyczajzeń.

Kształtowanie stosunku do nauki i pracy

W praktyce szkolnej zapomina się często o fakcie, że wychowanie w szkole jest zadaniem równorzędnym z nauczaniem, ponieważ oba procesy opierają się na uczeniu się, należy je więc realizować w oparciu o te same zasady, co obszernie przedstawia W. Szewczuk.¹² Podobne stanowisko reprezentuje autorka radziecka, L. I. Bożowicz. Pisze, że w szkole każde wymaganie pedagogiczne powinno być poprzedzone wdrażaniem dzieci do zachowania, którego się od nich wymaga. Nauczyciele natomiast postępują inaczej na płaszczyźnie wychowania, a inaczej na płaszczyźnie dydaktycznej. W zakresie dydaktyki nikomu nie przychodzi do głowy wymagać od dziecka rozwiązania zadania lub napisania nowego słowa bez uprzedniego nauczania go, jak to powinno wykonać. Ci sami nauczyciele wymagają jednak od dziecka staranności i sumienności, chociaż uprzednio go tego nie nauczyli. Ponadto jeszcze ganią i karzą te dzieci, które nie spełniają wymogów, nie myśląc o tym, że kara może wywołać jedynie negatywny stosunek do tych wymagań.¹³

Staranność, systematyczność w nauce i pracy są to cechy niezmiernie ważne zarówno podczas pobytu dziecka w szkole, jak i później, gdy będzie ono już na etapie dorosłego. W związku z tym nauczyciele powinni wkładać wiele wysiłku w kształtowanie u uczniów tych właściwości. Wpisywanie „dwójek”, czy uwag w dzienniku lekcyjnym lub w dzienniczku ucznia, gdy ten nie odrobił zadania lub nie przygotował lekcji, to stosowanie kar w szerokim znaczeniu, kara zaś nie prowadzi na ogół do pozytywnych wyników. Wydaje się, że chcąc kształcić systematyczność, należy zaczynać od niewielkich prac domowych, stosować indywidualizację w formie łatwiejszych i trudniejszych zadań, sprawdzać je regularnie i wyrażać zadowolenie z wykonania, znajdując w nim zawsze jakąś pozytywną stronę; kształtować motywację — żeby nauczyć się to dobrze robić; przekonywać dziecko, że skoro potrafi ono rysować, majsterkować, grać w piłkę, to potrafi, jak się postara, wykonać zadanie. W razie potrzeby trzeba jednak udzielać mu pomocy.

Nie można, oczywiście, podawać gotowych recept na postępowanie wychowawcze, gdyż każdorazowo jest ono uwarunkowane specyficznymi

¹² W. Szewczuk op. cit.

¹³ L. I. Bożowicz: op. cit.

wyznacznikami sytuacji oraz właściwościami ucznia. W każdym jednak przypadku nauczyciel powinien być świadom tego, co chce osiągnąć i oceniać, jaki skutek wywołuje jego działanie. Wydaje się, że cenniejsze jest szukanie właściwej drogi nawet przez próby i błędy niż stosowanie zrutynizowanych środków, które najczęściej nie są skuteczne, a często powodują skutki uboczne.

Z przeprowadzanych przez nas badań wynika, że uczniowie szkoły specjalnej wiedzą, że mają się uczyć, odrabiać lekcje, poprawnie się zachowywać. Pomimo tego często się nie uczą, nie odrabiają lekcji, źle się zachowują. Trzeba więc szukać środków zaradczych, aby wiedzę uczniów o tym, co potrzeba, przekształcać w przyzwyczajenie do postępowania tak, jak potrzeba. Może to dziać nauczyciel posiadający wiedzę o dzieciach, z którymi pracuje, znajomość mechanizmów regulujących ich zachowanie i gotowość do wykonywania dobrej roboty. Słuszność tych postulatów można zilustrować na przykładzie postępowania w przypadku nałogu palenia papierosów przez uczniów szkół specjalnych, który często stwarza nauczycielom trudności wychowawcze, a ponadto prowadzi do kłamstwa, a nawet kradzieży dla zdobycia pieniędzy na papierosy. Z protokołów obserwacji niepożądanych zachowań uczniów wynika, że gdy nauczyciel napotka ucznia, który pali, lub gdy dowie się o tym fakcie od jego kolegów, odbiera mu papierosy, przeszukuje kieszenie, wymusza przyrzeczenie, że uczeń palił nie będzie, chociaż nie jest przekonany, że uczeń dotrzyma przyrzeczenia złożonego w sytuacji przymusowej. W istocie są to jednak tylko pozorne zabiegi wychowawcze, wykonywane chyba po to, aby się nazywać, że nauczyciel „zadziałał”. Najłatwiej jest odebrać papierosy, skrzyknąć, ukarać, ale uczeń, który pali, nie zmieni wskutek tego swego postępowania. Będzie nawet pełen dumy lub postawi sobie za cel honoru, by „wykolewać” nauczyciela. Trudniej jest natomiast zastanowić się nad tym, co mogłoby ucznia skłonić faktycznie do zaprzestania palenia, wynaleźć motywy, które by uczeń zaakceptował. Ponadto wielu nauczycieli w szkole, a wychowawców w internacie, pali papierosy w obecności uczniów, dostarczając im wzorów do naśladowania. W jednej ze szkół (normalnej) miała miejsce sytuacja, w której dyrektor szkoły i wychowawczynie klasy w kancelarii karcili chłopców „złapanych” na paleniu, trzymając równocześnie zapalone papierosy. Chcąc nakłaniać uczniów do zaprzestania palenia, trzeba samemu zrezygnować z niego na terenie szkoły czy zakładu, aby uczniowie nie widzieli sprzeczności pomiędzy pouczeniami a postępowaniem nauczycieli. Jest to szczególnie ważne w pracy z upośledzonymi umysłowo i głuchymi, do których znacznie łatwiej docierają sytuacje konkretne niż wywody słowne. Powstrzymanie się od palenia na terenie szkoły czy internatu może być rzeczą trudną dla wielu osób, ale nie niemożliwą. Istnieją przecież miejsca pracy, w których zapalenie

ognia grozi wybuchem. Osoby pracujące na takich stanowiskach muszą obejść się bez papierosa w ciągu godzin pracy.

Stosowanie własnego przykładu, cierpliwe i spokojne tłumaczenie, budzenie ambicji pokonywania własnych słabości, wyrażanie przykrości w razie stwierdzenia przypadku palenia — to niektóre ze środków, które z całą pewnością mogą być bardziej skuteczne niż groźby i wywieranie presji. Nie można, oczywiście, liczyć na stuprocentowe efekty, wydaje się jednak, że zabiegi w rodzaju przytoczonych mogłyby skłonić do zerwania z nałogiem większą liczbę uczniów niż tradycyjne kary. U tych zaś uczniów, do których by nie trafiły, groźby i przymus także niczego nie zmienia.

Dodatkowe warunki skuteczności oddziaływań wychowawczych

Aby stosowane zabiegi wychowawcze były skuteczne, powinny być spełnione jeszcze pewne warunki, które postaram się przedstawić.

1. Koordynacja poczynań nauczycieli i wychowawców internatu. Pierwszy warunek dotyczy szkół posiadających internaty i zakłada ścisłą współpracę nauczycieli uczących w szkole z wychowawcami internatów. Plany pracy wychowawców internatu powinny być uzgadniane wspólnie z nauczycielami uczącymi w szkole. Podstawą do ustalenia planu pracy z daną grupą uczniów powinien być stwierdzony, bodaj orientacyjnie, poziom zachowania uczniów, niepożądane cechy, które dominują w danej grupie. Wychowawcy i nauczyciele powinni wspólnie uzgadniać, co aktualnie stanowi najbardziej palącą potrzebę, ustalać ramowy plan działania, konsultując się wzajemnie w toku pracy, dzieląc się doświadczeniami, oceniając skuteczność stosowanych przez siebie zabiegów. Jedynie bowiem konsekwencja i jednolitość wymogów mogą prowadzić do określonych zmian w zachowaniu uczniów. W jednym z zakładów dla dzieci głuchych, gdy zwróciłam uwagę na czystość w pomieszczeniach szkoły, powiedziano mi, że na terenie szkoły dzieci dbają o porządek, ale w internacie te same dzieci śmieją. Widocznie w internacie nikt na to nie zwracał uwagi.

Niejednolite wymogi nie ukształtują trwałych przyzwyczajeń. Aktualnie współpraca wychowawców z nauczycielami nie jest najlepsza. Aby mogła się ona dobrze układać, wychowawcy internatów powinni, przede wszystkim, mieć kwalifikacje równorzędne z nauczycielami.

2. Organizacja wolnego czasu ucznia. Drugim warunkiem, który może przyczynić się do zwiększenia skuteczności oddziaływań wychowawczych, jest prawidłowa organizacja wolnego czasu uczniów. W szkole specjalnej jest to postulat szczególnie ważny ze względu na to, że dzieci o obniżonej sprawności umysłowej i dzieci głuche mają na

ogół ubogie i powierzchowne zainteresowania, w związku z czym nie umieją często zapełnić sobie wolnego czasu w należyty sposób. Ponadto ich podatność na uleganie wpływom stwarza możliwość łatwiejszego niż u dzieci w normie przyłączania się do grup młodzieży prowadzącej nieaprobowany społecznie tryb życia, a imponujących uczniom szkół specjalnych fałszywie pojmowaną „niezależnością”, „odwagą” itp.

Racjonalna organizacja czasu wolnego uczniów szkoły specjalnej stanowi również pozytywne wzmocnienie zabiegów wychowawczych stosowanych w szkole. Organizowanie czasu wolnego uczniów dochodzących do szkoły z domów rodzinnych może być w zasadzie realizowane przez rodziców, ale w większości rodzin dzieci upośledzonych umysłowo trudno na to liczyć. Funkcję tę powinna więc przejąć szkoła.

Dla uczniów dochodzących należałoby organizować: drużyny harcerskie, kółka zainteresowań, rozrywki sportowe, przyciągające uczniów treścią i niezrutynizowaną formą zajęć. W internacie wychowawcy powinni dbać o to, by uczniowie byli stale zajęci. Brak zajęć przyzwyczajają do leniuchowania, szukania nie zawsze właściwych rozrywek, złych nawyków. Zajęcia powinny być interesujące rozwijające: zabawy, wycieczki, majsterkowanie, sport, odpowiednio dobrane konkursy, inscenizacje, prace społeczne na miarę możliwości dzieci I w jednej, i w drugiej grupie należałoby się starać, by każdy uczeń biorący udział w zajęciach miał szansę odniesienia jakiegoś sukcesu, przeżycia zadcowolenia. Osoby kierujące zajęciami powinny dostrzegać osiągnięcia uczniów, choćby minimalne, i wyrażać swoje uznanie. Tak prowadzone zajęcia mogą w znacznej mierze utrzymywać skłonność uczniów do pożytecznej aktywności, budzić lub rozwijać ich zainteresowania, przyzwyczajając do pracy zespołowej i uczyć zrozumienia faktu, że oprócz interesów jednostki istnieją także interesy zespołu, którym trzeba się podporządkować.

W naszych badaniach nad poczuciem obowiązku w jednej ze szkół specjalnych stwierdzono, że uczniowie, którzy pracowali w samorządzie, harcerstwie i innych organizacjach szkolnych, znacznie szerzej pojmowali obowiązki, aniżeli uczniowie nie udzielający się w organizacjach. Ci ostatni wymieniali tylko obowiązki, wypełnianie których miało na celu jedynie dobro jednostki.

4. Systematyczność i ciągłość pracy wychowawczej. Następnym warunkiem skuteczności pracy wychowawczej jest systematyczność i ciągłość oddziaływań wychowawczych. Osoby pracujące z dziećmi upośledzonymi umysłowo i głuchymi powinny stale pamiętać o tym, że uczniowie ci trudniej się uczą, potrzebują więcej czasu, niż dzieci w normie umysłowej i słyszące, na ukształtowanie nawyków, że ich podatność na uleganie sugestiom, często negatywnym, może opóźniać efekty wychowawcze. Nauczyciele pracujący, którzy studiują w naszej uczelni,

mają jednak w swojej praktyce przypadki uczniów sprawiających znaczne trudności wychowawcze, którzy dzięki cierpliwości i staraniom tych nauczycieli, okazywaniu im sympatii, zainteresowania i troski o nich, poddali się oddziaływaniom wychowawczym i zmienili swe zachowanie. Aby uzyskać takie wyniki, nie wolno się zniechęcać chwilowymi niepowodzeniami, ale oddziaływać w sposób ciągły i systematyczny. Doraźnie i sporadycznie podejmowane zabiegi nie dadzą pozytywnych rezultatów.

5. Współpraca ze środowiskiem rodzinnym uczniów szkoły specjalnej jest mało realna. Jest rzeczą oczywistą, że w przypadkach, w których istnieje szansa współpracy, należy z niej niewątpliwie korzystać, udzielać rodzicom wskazówek co do postępowania z dziećmi i co do wymogów, jakie im powinni stawiać. Bardzo często jednak rodziny dzieci upośledzonych umysłowo są na niskim poziomie kulturowym, nie troszczą się o dzieci, albo nie cenią nauki szkolnej i nie utrzymują kontaktów ze szkołą, a nawet z dzieckiem przebywającym w internacie. Trudno więc w tych przypadkach liczyć na współpracę. W takich warunkach nauczyciel może jedynie starać się umożliwić dziecku uzyskanie pomocy w sprawach bytowych, kompensować braki opieki i uczuć przez własną troskę i serdeczny stosunek do takiego ucznia.

6. Znaczenie nauczania początkowego dla pracy szkoły specjalnej.

Ostatni warunek, który należałoby wymienić, a który zresztą pociąga za sobą konsekwencje wykraczające poza specyfikę pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo, to sprawa nauczania początkowego w szkołach normalnych. W świetle badań nad przyczynami niepowodzeń szkolnych dziecka, a nawet jego wykolejania się, rola pierwszych lat nauczania w szkole normalnej jest rzeczą oczywistą, chociaż chyba nie należy upowszechniać.

Nie wszyscy uświadamiają sobie fakt, że o szkolnych losach dziecka w bardzo dużej mierze decyduje jakość procesu dydaktyczno-wychowawczego w nauczaniu początkowym. Na tym bowiem etapie kształtuje się stosunek dziecka do szkoły, jego przyzwyczajenia dotyczące nauki, wypełniania zadań, zachowania. W klasach początkowych nauczyciel powinien poznać ucznia, ustalić jego możliwości uczenia się, ewentualne opóźnienia parcjalne, a gdy je stwierdzi, stworzyć warunki do usprawnienia opóźnionych funkcji. Poznanie właściwości ucznia powinno mieć na tym etapie nauczania znaczenie równorzędne z celami dydaktycznymi. Realizacja tego zadania pomogłaby dzieciom o normalnym rozwoju umysłowym rozwinąć w pełni ich możliwości i poprawić w wielu przypadkach ich przystosowanie do szkoły, a w odniesieniu do dzieci upośledzonych umysłowo przyczyniłaby się do wcześniejszego i bardziej adekwatnego postawienia diagnozy i skierowania ich do szkoły specjalnej. Ponadto braki i niedociągnięcia na etapie nauczania początkowego pociągają za sobą złe nastawienie wielu dzieci do nauki, brak sukcesu, co skłania

Je do stosowania mniej lub bardziej niepożądanych taktyk obronnych, co w niekorzystnych warunkach środowiskowych prowadzi do tego, że dziecko zaniedbane wychowawczo i dydaktycznie sprawia wrażenie upośledzonego umysłowo. Zdarza się niejednokrotnie, że uczeń dopiero w klasie VI, VII, a nawet VIII, trafia do szkoły specjalnej. Na tym etapie, gdy już wiele czynników nawarstwiło się na siebie, trudno jest nieraz rozstrzygnąć, co jest skutkiem czynników środowiskowo-dydaktycznych, a co rezultatem przebytej choroby uszkadzającej korę mózgową. Z punktu widzenia wychowawczego ucznia należy „spisać na straty” Szkoła normalna przyczyniła się do ukształtowania i utrwalenia u niego złych przyzwyczajzeń i nieprawidłowych zachowań, szkoła specjalna zaś nie jest już w stanie zmienić ich w krótkim czasie, jaki pozostaje jej na zabiegach rewalidacyjne. Nie przygotowuje więc wychowanka należycie do wejścia w życie dorosłe.

Skutkiem ubocznym kierowania do szkoły specjalnej uczniów klas najstarszych jest ponadto ich niekorzystny wpływ na dzieci młodsze, uczące się w szkole specjalnej już dłuższy czas. Ci nowi, starsi wiekiem na skutek powtarzania klas w szkole normalnej, przynoszą nawarstwione u nich cechy negatywne: agresję, lekceważenie nauki i nauczycieli, stosowanie przemocy wobec słabszych dla podporządkowania ich swym egoistycznym celom itp. Dla dzieci o obniżonym krytycyzmie i podatności na sugestię właściwości te mogą stać się fałszywymi wartościami i wywrzeć zły wpływ na ich zachowanie, burząc, nieraz to, co nauczycielowi z trudem udało się wypracować.

Dlatego też zbyt późne kierowanie uczniów do szkoły specjalnej staje się czynnikiem utrudniającym pracę wychowawczą tej szkoły. Rzeczą niesłuszną i krzywdzącą nieraz byłoby kierowanie ucznia klasy I do szkoły specjalnej. Przez cztery pierwsze lata pobytu dziecka w szkole nauczyciele powinni jednak zebrać dostateczną ilość udokumentowanych argumentów przemawiających za jego upośledzeniem umysłowym. Niestety, ciągle jeszcze spotyka się wśród nauczycieli niewłaściwy stosunek do uczniów, małą wnikliwość w ich ocenianiu, deprecjonowanie tych, którzy sprawiają im jakiegokolwiek trudności. Wynikają stąd tendencje albo do zbyt łatwego „pozbywania się” tych uczniów do szkoły specjalnej, albo, odwrotnie, przetrzymywanie ich zbyt długo w szkole normalnej bez stosowania realnych prób pomocy w trudnościach, by wreszcie lekko-myślnie w ostatecznych klasach wysłać ich do szkoły specjalnej, co z punktu widzenia pedagogiki jest błędem.

Dla prawidłowego ustawienia tych spraw potrzeba jednak, aby w klasach I—IV uczyli nauczyciele dobrze przygotowani pod względem psychologiczno-pedagogicznym. Prymitywnym uproszczeniem jest pogląd, że pisać i czytać każdy może nauczyć dziecko. W klasach I—IV dzieci faktycznie uczą się pisać i czytać, ale w związku z tym kształtują się

u nich przyzwyczajania, nastawienia uczuciowe, które ukierunkowują późniejsze ich zachowanie — prawidłowe albo zaburzone.

Kończąc rozważania na temat kształtowania osobowości ucznia upośledzonego umysłowo, a częściowo i głuchego, chciałabym je zamknąć postulatem, który nasuwał się w toku pisania. Drogi i warunki intensyfikacji procesu wychowania, przedstawiłam w zarysie. Wskazane zagadnienia wymagają jednak większego uszczegółowienia. Nasuwa się więc potrzeba opracowania metodyki kształtowania przyzwyczajień u uczniów upośledzonych umysłowo oraz u dzieci głuchych, analogicznie do metodyk przedmiotowych. Wydaje się, że takie opracowanie podniosłoby rangę wychowania pojmowanego jako jedna ze stron procesu wychowawczo-dydaktycznego dokonującego się w szkole, a także pomogłoby nauczycielom realizować zadania wychowawcze z lepszymi rezultatami niż obecnie.

L i t e r a t u r a

1. Bożowicz L. I.: *Badania nad osobowością ucznia a problemy wychowania* [W:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II t. 5, Warszawa: PWN 1970.
2. Chwatcew M. E., Szabalin C. H.: *Osobiennosti psichologii głuchoho szkolnika*, Moskwa 1961, Gosudarstwennoje Uctiebnopiedagogiczeskoje Izdatielstwo Ministerstwa Proswieszczenija RCFCR.
3. Gerstmann S.: *Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS 1959.
4. Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka*, Warszawa: PWN 1960.
5. Jakobson P. M.: *Uczucia dzieci i młodzieży w wieku szkolnym i ich kształcenie* [W:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II t. 5, Warszawa: PWN 1970.
6. Mika S.: *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa: PWN 1969.
7. Nartowska H.: *Wychowanie dziecka nadpobudliwego*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1972.
8. Radwiłowicz R.: *O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu*. Warszawa: Nasza Księgarnia 1971.
9. Rubinsztein C. Ja.: *Psichologija umstwiennno ostalogo szkolnika*. Moskwa 1970, Izd. Proswieszczenije.
10. Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN 1973.
11. Szewczuk: *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa: PZWS 1972.