Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Materiały dla nauczycieli

Recenzent:

mgr Joanna Wrona

Naczelnik Wydziału Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych

Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych

Ministerstwo Edukacji Narodowej

SPIS TREŚCI

Rozdział I.
Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi **7**

Rozdział II.
Doradztwo edukacyjno-zawodowe **34**

Rozdział III.
Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej **42**

Rozdział IV.
Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przykładowe rozwiązania **65**

1. Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania **66**

2. Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki **84**

3. Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym **90**

4. Model pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym **130**

5. Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją **148**

6. Model pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim **177**

7. Model pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym **201**

8. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną **214**

9. Model pracy z uczniem z autyzmem **217**

10. Model pracy z uczniem z ADHD **240**

11. Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym **257**

12. Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym **277**

13. Model pracy z uczniem z chorobą przewlekłą **304**

Emilia Wojdyła
Zastępca Dyrektora Departamentu
Zwiększania Szans Edukacyjnych
Ministerstwo Edukacji Narodowej

ROZDZIAŁ I
NOWE REGULACJE PRAWNE W OBSZARZE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Szczegółowa tematyka:

Analiza, w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, następujących rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej:

- w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych;
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach;
- w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych;
- rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie *w* sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej;
- rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych;
- w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach;
- w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 ROKU W SPRAWIE ZASAD UDZIELANIA I ORGANIZACJI POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W PUBLICZNYCH PRZEDSZKOLACH, SZKOŁACH I PLACÓWKACH

Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest kluczowym aktem prawnym, który pokazuje w jaki sposób w przedszkolu, szkole czy placówce zorganizować należy dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

W niniejszym rozporządzeniu, w porównaniu z obecnie obowiązującym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114), wprowadza się, w szczególności, następujące zmiany*:*

1. Określa się na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wskazując, że jest ona świadczona w przedszkolu, szkole i placówce, wobec uczniów, u których rozpoznano potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, wynikające, w szczególności, zarówno ze szczególnych uzdolnień, niepełnosprawności czy innego rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych. Polega na zaspokajaniu tych potrzeb z uwzględnieniem indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że wskazany w projekcie katalog indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci i młodzieży nie jest zamknięty. Takie określenie pozwoli na udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej w zależności od rozpoznanych potrzeb, bez względu na to, czy zostały one enumeratywnie wyliczone i wskazane w rozporządzeniu. Podkreślić należy również, że zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne wskazują na pojawianie się jeszcze innego niż dotychczas rodzaju potrzeb, z uwagi na które należy ucznia objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną, które określone zostały w przepisie niniejszego rozporządzenia jako trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Nowy kontekst udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom zyskało także wspieranie ich rodziców i nauczycieli. Ma ono służyć jak najlepszemu zaspokojeniu potrzeb dzieci i młodzieży, a w konsekwencji zwiększeniu efektywności świadczonej pomocy.

2. Określone zostały podmioty uprawnione do wnioskowania o udzielenie dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, enumeratywnie wyliczono wszystkie osoby mogące wystąpić z takim wnioskiem. Uwzględniono asystenta edukacji romskiej, o którym mowa w przepisach w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej,

etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, a także pomoc nauczyciela. Asystenci edukacji romskiej to najczęściej Romowie obdarzeni zaufaniem lokalnych społeczności romskich. Zapewniają wszechstronną pomoc uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budują pozytywny obraz szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewniają wsparcie emocjonalne dla uczniów romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznawaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów, pomagają i mediują w sytuacjach trudnych i konfliktowych.

W przedszkolach i szkołach zatrudniających pomoc nauczyciela, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne może być również udzielane z inicjatywy tej osoby. Uczestnicząc w procesie edukacji dzieci i młodzieży pomoc nauczyciela ma możliwość zaobserwowania ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

3. Przepisy rozporządzenia uwzględniają zróżnicowane formy pomocy, w zależności od tego, gdzie ma być ona realizowana. (w szkole oraz w przedszkolu i placówce). Zrezygnowano natomiast z wyodrębnienia zajęć psychoedukacyjnych, jako jednej z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia psychoedukacyjne zostały zastąpione możliwością prowadzenia innego rodzaju oddziaływań, np. szkoleń, porad, konsultacji, organizowanych zarówno w formach indywidualnych jak i grupowych, w trakcie spotkań z rodzicami, uczniami i nauczycielami. Takie określenie jest znacznie szersze i nie ogranicza udzielanej pomocy do realizacji zajęć jednego rodzaju. Tematyka i forma prowadzonych np. z rodzicami warsztatów, szkoleń czy spotkań o innym charakterze będzie mogła uwzględniać indywidualne potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne ucznia i odpowiadać zdiagnozowanym problemom lokalnego środowiska, uwzględniając w realizacji funkcjonujące dotychczas zajęcia psychoedukacyjne.

Wskazując na poszczególne rodzaje zajęć usunięto wymóg minimalnej liczby uczniów dla organizacji danego rodzaju zajęć, dając tym samym możliwość obejmowania tą formą pomocy nawet jednego ucznia, jeśli będzie w przedszkolu, szkole lub placówce taka potrzeba. Dotychczasowe przepisy w sposób istotny ograniczały możliwość organizowania tych zespołów dla mniejszej liczby uczestników niż wskazana w rozporządzeniu.

Sprecyzowany został czas trwania zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, służące wyrównywaniu braków programowych mają charakter zajęć edukacyjnych, pomagających uczniowi opanować treści zawarte w podstawie programowej, natomiast zajęcia specjalistyczne to rodzaj szczególnej pomocy, wynikającej z zaburzeń czy odchyleń rozwojowych, dostosowanej odpowiednio do przeprowadzonej wcześniej diagnozy. Zajęcia te nie mieszczą się w definicji zajęć edukacyjnych, rozumianych jako realizacja programu nauczania.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze trwają 45 minut, tak jak zajęcia lekcyjne. Godzina zajęć specjalistycznych trwa 60 minut. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć specjalistycznych w czasie krótszym niż 60 minut, zachowując ogólny tygodniowy czas zajęć ustalony dla danego ucznia. Wynikać to będzie z indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, jego potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, a także rodzaju zajęć. W tygodniowym rozkładzie zajęć przedszkola, szkoły lub placówki znaleźć się powinno odzwierciedlenie tego czasu w odniesieniu do każdego ucznia, którego objęto takimi zajęciami.

Z dotychczas obowiązującego rozporządzenia usunięto wszystkie przepisy związane z organizacją w szkołach podstawowych i gimnazjach klas wyrównawczych. Godziny do dyspozycji dyrektora szkoły wynikające z art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b Karty Nauczyciela mogą służyć realizacji zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z uczniami uczęszczającymi dotychczas do klas wyrównawczych (zarówno w formie indywidualnej pracy z uczniem, jak też zorganizowanej dla grupy uczniów).

Należy przy tym podkreślić, że w roku 2009 liczba uczniów uczęszczających do klas wyrównawczych wynosiła 1761, natomiast w roku 2008 w tych klasach przebywało 2 567 uczniów, a więc w stosunku do ogólnej liczby uczniów w szkołach podstawowych (w 2009 r. – 2 235 127 uczniów, a w 2008 r. – 2 294 434) i w gimnazjach (w 2009 – 1 336 898 uczniów i w 2008 r. – 1 393 877), jest to znikomy odsetek.

Uczniowie uczęszczający w dniu wejścia w życie rozporządzenia do klas wyrównawczych mogą kontynuować naukę w tych klasach do ukończenia rozpoczętego przez nich etapu edukacyjnego, nie dłużej jednak niż do 31 sierpnia 2012 r.

4. W rozporządzeniu pokazany został czytelnie, krok po kroku, sposób postępowania w stosunku do ucznia, którego objąć należy pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Pierwszym etapem w tym postępowaniu są działania pedagogiczne prowadzone, odpowiednio, przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, tworzących zespół, służące rozpoznaniu zarówno zainteresowań, uzdolnień, trudności czy też innego rodzaju indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, rozpoznaniu jego możliwości psychofizycznych i zaplanowaniu sposobów ich zaspokojenia. Szczególnie podkreślona została na etapie edukacji przedszkolnej prowadzona przez nauczycieli obserwacja pedagogiczna zakończona analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, natomiast w klasach I–III szkoły podstawowej działania służące rozpoznaniu ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, co ma ogromne znaczenie dla dalszej pracy z uczniem i objęcia go stosownym wsparciem. Podkreślona została także rola doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, które pomagać ma uczniowi w dokonywaniu jak najlepszych wyborów dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej. Wskazane

wyżej typy szkoły będą miejscem, w którym zarówno uczeń, jak i jego rodzice, otrzymają wsparcie i wyczerpujące informacje na temat oferty szkół ponadgimnazjalnych, zawodów poszukiwanych na rynku pracy oraz tych, które zagrożone są bezrobociem. Uczeń będzie mógł się dowiedzieć , jakie cechy osobowościowe są pożądane do pracy w konkretnym zawodzie oraz jakie są dla danego zawodu przeciwwskazania. Nauczyciele pomogą mu określić zainteresowania i wybrać najlepszą dla niego drogę dalszego kształcenia.

Kolejnym etapem będzie przekazanie informacji o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki, odpowiedzialnemu za jej zorganizowanie. Pozwoli to na bardzo szybkie zareagowanie na potrzeby ucznia i objęcie go bez zbędnej zwłoki wsparciem na terenie przedszkola, szkoły lub placówki bądź poinformowanie rodziców o konieczności przeprowadzenia specjalistycznej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub poradni specjalistycznej.

Dalej, w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej uczniowi podkreślona zostaje zespołowa praca wszystkich tych, którzy prowadzą z nim różnego rodzaju zajęcia. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści prowadzący zajęcia z danym uczniem tworzyć będą zespół, którego zadaniem będzie głównie planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej i udzielanej na terenie przedszkola, szkoły lub placówki.

5. Zespół tworzy się dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania oraz opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej-niezwłocznie po otrzymaniu orzeczenia lub opinii, a także dla ucznia wobec którego nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista stwierdził potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, wynikającą z przeprowadzonych działań pedagogicznych, niezwłocznie po poinformowaniu przez nauczyciela, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę o potrzebie objęcia ucznia określoną formą pomocy.

Uregulowanie w przepisach rozporządzenia współpracy nauczycieli, wychowawców grupy wychowawczej i specjalistów odpowiednio w przedszkolu, szkole i placówce ma na celu nadanie tej współpracy intencjonalnego charakteru. Pracę zespołu lub zespołów koordynuje osoba bądź osoby wskazane przez dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki. Spotkania zespołu zwołuje osoba koordynująca pracę zespołu bądź zespołów, w miarę potrzeb, w szczególności w celu zaplanowania, a następnie po zakończeniu jej udzielania celem dokonania oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej uczniowi.

Oceny efektywności wskazanej wyżej pomocy zespół dokonuje po upływie okresu czasu na który została zorganizowana oraz przed opracowywaniem w przedszkolu, szkole i placówce arkusza organizacji na kolejny rok szkolny.

Rozporządzenie szczegółowo określa zadania zespołu w odniesieniu do ucznia posiadającego: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, opinię poradni, oraz w odniesieniu do ucznia, wobec którego dokonano indywidualnego rozpoznania.

Zespół identyfikował będzie zakres pomocy udzielanej dla ucznia, a także określał zalecane formy, sposoby i okresy jej udzielania, odpowiednio do dokonanego rozpoznania, z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzeczeniu czy opinii oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia i jego indywidualnych możliwości psychofizycznych.

Zalecane formy i sposoby udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w przypadku dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego stanowią część indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, opracowywanego również w ramach pracy zespołu.

Dla ucznia posiadającego opinię poradni lub wobec którego nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista stwierdził potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, wynikającą z przeprowadzonych działań pedagogicznych, zespół opracowuje plan działań wspierających, określając w szczególności cele do osiągnięcia w pracy z uczniem oraz działania z nim realizowane, a także metody pracy. Plan taki może zostać opracowany również dla grupy uczniów, jeśli rozpoznano u nich jednorodne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne.

Zespół określi także działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi wobec ucznia wymagającego pomocy.

Dokonując oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi określi wnioski i zalecenia do dalszej pracy oraz zarekomenduje dalszy sposób postępowania. W przypadku uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ocena stanowić będzie część wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, o której mowa w przepisach w sprawie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych oraz w przepisach w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach.

Zespół podejmował będzie również, stosownie do potrzeb, działania mediacyjne i interwencyjne.

W przypadku ucznia gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej zespół zaplanuje zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposób ich realizacji

Współdziałanie nauczycieli, wychowawców grupy wychowawczej i specjalistów odpowiednio w przedszkolach, szkołach i placówkach, współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami działającymi na rzecz oświaty oraz realizacja wielu zadań na rzecz uczniów jest już zawarta m.in. w przepisach ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela i przepisach wykonawczych do tych ustaw. Niniejsze przepisy mają na celu doprecyzowanie dotychczasowych regulacji i podkreślenie zadań szczególnie istotnych w poszczególnych typach szkół i placówek. Nauczyciele, wychowawcy grupy wychowawczej i specjaliści tworzący zespół, dokonają analizy poziomu wiadomości, umiejętności i funkcjonowania ucznia oraz określą trudności, na jakie napotykają w pracy z nim, zaplanują indywidualną ścieżkę edukacyjną bądź edukacyjno-terapeutyczną, uwzględniającą potrzeby zdiagnozowane zarówno na poziomie odpowiednio przedszkola, szkoły, i placówki, jak i wynikające z orzeczeń i opinii, wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Zalecą też odpowiednie formy wsparcia dziecka oraz będą okresowo dokonywać oceny efektywności ich realizacji. Współdziałanie wszystkich nauczycieli prowadzących zajęcia z danym uczniem pozwoli na opracowanie, przyjęcie i realizację spójnego i konsekwentnego programu lub planu zawierającego oddziaływania edukacyjne i/lub terapeutyczne. Umożliwi także ustalenie działań o znaczeniu priorytetowym.

W pracach zespołu, na wniosek dyrektora, mogą uczestniczyć przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz, na wniosek rodzica (opiekuna prawnego) ucznia, stosownie do potrzeb również inne osoby, w tym inni specjaliści.

Dyrektor przedszkola, szkoły i placówki będzie obowiązany do poinformowania rodziców ucznia o terminie spotkania zespołu. Będą oni mogli uczestniczyć w części dotyczącej analizy sytuacji ich dziecka oraz określania obszarów, w których potrzebuje ono wsparcia.

Włączono w realizację tych zadań poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które jak dotychczas, współpracować będą z przedszkolami, szkołami i placówkami oraz udzielać nauczycielom pomocy w tworzeniu programów lub planów, mających na celu wspieranie rozwoju ucznia, a także pomoc w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych. Pojawiające się kolejne problemowe zachowania dzieci i młodzieży związane np. z cyberprzemocą lub uzależnieniem od komputera, wymagają od nauczycieli nowych umiejętności wychowawczych. Specjaliści pracujący w poradniach, bądź zatrudnieni obecnie w szkołach

są pierwszym źródłem informacji i wsparcia dla nauczyciela poszukującego nowych sposobów pomocy uczniom. Podobnie jak dotychczas, poradnie prowadzić będą specjalistyczną, pogłębioną diagnozę uczniów, w szczególności w sytuacjach, gdy wsparcie udzielone w przedszkolu, szkole czy placówce okaże się niewystarczające.

Zespół zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia.

Kartę taką zakłada się dla ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz dla ucznia, u którego dokonane zostało rozpoznanie pracujących z nim nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów.

Karty nie zakłada się dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, również w sytuacji gdy posiada on jednocześnie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, z uwagi na to, że wszystkie informacje wskazane w Karcie umieszczane są w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych, opracowywanych dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Podpisy na Karcie złożone przez osoby obecne podczas posiedzenia zespołu stanowić będą jednocześnie potwierdzenie jego pracy, bez konieczności przygotowywania odrębnego protokołu spotkania. W Karcie znajdą się informacje czy uczeń posiada opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania lub indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego albo informacja o stwierdzonej potrzebie objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną, wynikającej z przeprowadzonych działań pedagogicznych. W Karcie zawarte będą również: zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zalecane przez zespół formy, sposoby i okres udzielania pomocy, okresowe oceny efektywności działań podejmowanych wobec ucznia, a także terminy spotkań zespołu. Ideą Karty jest zebranie wszystkich zgromadzonych o dziecku informacji i wykorzystane ich w celu optymalizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych nauczycieli oraz wychowawców grup wychowawczych. Będzie ona stanowiła cenne źródło informacji dla rodziców, nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, w tym również w przypadku zmiany przez dziecko przedszkola, szkoły lub placówki, oraz pozwoli na natychmiastowe wdrożenie działań pomocowych będących kontynuacją wsparcia udzielanego wcześniej.

Karta może też być pomocna dla rodziców współuczestniczących w realizacji zaleceń dotyczących objęcia ich dziecka odpowiednimi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Analizą informacji zawartych w Karcie będzie się można posłużyć również w trakcie indywidualnych konsultacji z uczniem dotyczących wyboru kierunku kształcenia i zawodu.

Każdorazowo po spotkaniu zespołu, kartę przedstawia się dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki. Dyrektor wskazuje w karcie formy i sposoby pomocy organizowanej dla ucznia, okres jej udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane Dyrektor informuje na piśmie rodziców ucznia (albo pełnoletniego ucznia) o przyjętych ostatecznych ustaleniach w jego sprawie niezwłocznie po ich przyjęciu.

Organizując pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla ucznia, dyrektor uwzględnia wykorzystanie godzin pozostających w jego dyspozycji, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. Godziny te, zgodnie z przepisami ustawy Karta Nauczyciela oraz rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych mogą być przeznaczane na rozwijanie zainteresowań i zdolności uczniów a także służyć wyrównywaniu szans edukacyjnych i pokonywaniu trudności.

6. Zobowiązano poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli, do udzielania wsparcia merytorycznego nauczycielom organizującym pomoc psychologiczno-pedagogiczną uczniom w przedszkolu, szkole i placówce.

7. W przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i w gimnazjach przepisy niniejszego rozporządzenia będą stosowane z dniem 1 września 2011 r.

W przypadku szkół podstawowych i szkół ponadgimnazjalnych – od roku szkolnego 2012/2013. Do końca roku szkolnego 2011/2012 pomoc psychologiczno-pedagogiczna w tych szkołach jest organizowana i udzielana na zasadach określonych w dotychczasowych przepisach.

W przedszkolach i szkołach specjalnych wszystkich typów oraz w placówkach, a także w oddziałach specjalnych zorganizowanych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, pomoc psychologiczno-pedagogiczna będzie udzielana na zasadach określonych w niniejszym rozporządzeniu począwszy od roku szkolnego 2011/2012. Do końca roku szkolnego 2010/2011 pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana na zasadach określonych w dotychczasowych przepisach.

Stosowanie przepisów projektu rozporządzenia od roku szkolnego 2011/2012 w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych ma na celu objęcie zindywidualizowanym wsparciem dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, w szczególności posiadających diagnozę przedszkolną, wynikającą z przepisów rozporządzenia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. W roku szkolnym 2012/2013 po raz pierwszy dzieci sześcio-

letnie rozpoczną obowiązkową naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Do działań pedagogicznych nauczycieli i specjalistów należy, między innymi, rozpoznanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży oraz planowanie sposobów ich zaspokojenia, w związku z tym realizacja tych zadań w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym pozwoli na lepsze przygotowanie ich do edukacji szkolnej. Wyniki dokonanych obserwacji pedagogicznych wykorzystywane będą z powodzeniem przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w szczególności w celu rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się czy też zainteresowań i uzdolnień dzieci.

Uzasadnieniem dla rozpoczęcia realizacji zadań w gimnazjach od 1 września 2011 roku jest nowa formuła egzaminu gimnazjalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2011/2012 oraz związana z tym nowa kompetencja szkoły w zakresie dostosowywania warunków sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych.

W przedszkolach i szkołach specjalnych oraz placówkach specjalnych już teraz, na gruncie obowiązujących przepisów pracują zespoły, w skład których wchodzą, w zależności od potrzeb, nauczyciele, wychowawcy grupy wychowawczej i specjaliści. Wspólnie dokonują analizy poziomu wiadomości, umiejętności i funkcjonowania dzieci i młodzieży oraz określają trudności występujące u uczniów, planują indywidualną ścieżkę edukacyjną bądź edukacyjno-terapeutyczną, uwzględniającą potrzeby zdiagnozowane zarówno na poziomie szkoły, jak i wynikające z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Zalecają odpowiednie formy wsparcia dziecka oraz dokonują okresowej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

Jednocześnie dla jak najlepszego zaplanowania w przedszkolach, gimnazjach i placówkach, o których mowa w art. 2 pkt 5 ustawy o systemie oświaty, oraz w szkołach specjalnych, wszystkich potrzebnych form pomocy i zabezpieczenia na ten cel odpowiedniej liczby godzin, w roku szkolnym 2010/2011 zespoły tworzy się przed opracowaniem w przedszkolu, szkole i placówce arkusza organizacji na rok szkolny 2011/2012.

Zespoły, nie później niż do dnia 30 kwietnia danego roku, określą zalecane formy i sposoby udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wskażą okresy jej udzielania. Na podstawie tych ustaleń dyrektor zorganizuje udzielanie dla uczniów pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole lub placówce w roku szkolnym 2011/2012 oraz ustali dla nich formy, sposoby i okresy jej udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane.

Analogicznie, w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych, z wyjątkiem szkół i oddziałów specjalnych, zespoły tworzy się przed opracowaniem w szkole arkusza organizacji szkoły na rok szkolny 2012/2013.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 ROKU W SPRAWIE WARUNKÓW ORGANIZOWANIA KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNYCH ORAZ NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE W PRZEDSZKOLACH, SZKOŁACH I ODDZIAŁACH OGÓLNODOSTĘPNYCH LUB INTEGRACYJNYCH

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 ROKU W SPRAWIE WARUNKÓW ORGANIZOWANIA KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNYCH ORAZ NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE W SPECJALNYCH PRZEDSZKOLACH, SZKOŁACH I ODDZIAŁACH ORAZ W OŚRODKACH

Powyższe rozporządzenia stanowią wykonanie upoważnienia zawartego w art. 71b ust. 7 pkt 2 i 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Dotychczasowe rozporządzenia regulujące ten obszar to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 19, poz. 166) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 19, poz.167).

W niniejszych rozporządzeniach, w porównaniu z obecnie obowiązującym stanem prawnym, wprowadza się, w szczególności, następujące zmiany:

1. Doprecyzowuje się grupy uczniów niepełnosprawnych dla których organizuje się kształcenie specjalne poprzez uszczegółowienie kategorii uczniów z autyzmem, uwzględniające dzieci z zespołem Aspergera, a w przypadku uczniów z niepełnosprawnością ruchową uwzględniające dzieci z afazją. Porządkuje to obecny stan prawny, w którym – ze względu na ogólne brzmienie przepisu obecnie obowiązującego rozporządzenia – problem kwalifikowania dzieci z zespołem Aspergera oraz z afazją do kształcenia specjalnego nie był rozwiązywany jednolicie. Obecne brzmienie zapewnia równy dostęp do kształcenia specjalnego dla tych grup uczniów. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne, do których wnioskowali rodzice o wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego na podstawie zaświadczenia lekarskiego, odmawiały wydania tego orzeczenia, ponieważ w obecnie obowiązującym rozporządzeniu nie wymieniany był literalnie zespół Aspergera. Afazja może skutkować zaburzeniami aparatu artykulacyjnego mowy – stąd potrzeba doprecyzowania również tej kwestii w przepisach rozporządzenia.

Ponadto, w dotychczasowym stanie prawnym, w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. Nr 19, poz. 166) wyodrębniono cztery podkategorie dzieci i młodzieży: niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem i z zaburzeniami zachowania. Dla takiego podziału brak jest uzasadnienia merytorycznego, a także organizacyjnego. Powyższe podkategorie nakładały się na siebie przedmiotowo, co skutkowało nieprecyzyjnymi diagnozami, a w konsekwencji podobnymi orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Szczególny problem wynikał z faktu, że dwie podkategorie (zaburzenia zachowania i zagrożenie uzależnieniem) stanowią objawy niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, a nie wyodrębnione, osobne kategorie problemów. Zaburzenia zachowania i zagrożenie uzależnieniem są znaczącym, a nawet – w przypadku zaburzeń zachowania – osiowym objawem, stanowiącym podstawę do diagnozowania zagrożenia niedostosowaniem społecznym lub niedostosowania społecznego.

2. Ustala się od dnia 1 września 2012 roku możliwość kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem do 23 roku życia. Proponuje się górną granicę kształcenia: do ukończenia 18 roku życia – w przypadku szkoły podstawowej, do ukończenia 21 roku życia – w przypadku gimnazjum i do ukończenia 23 roku życia – w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej. Od roku szkolnego 2012/2013 obowiązkiem szkolnym objęte zostaną dzieci sześcioletnie, a nie jak dotychczas siedmioletnie. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązek ten może zostać odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Dotychczasowe brzmienie art. 14 ust. 1a ustawy o systemie oświaty (obowiązujące jeszcze do dnia 31 sierpnia 2012 r.) dopuszcza obejmowanie wychowaniem przedszkolnym dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w wieku powyżej 6 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat. Zatem, obowiązek szkolny tych dzieci, począwszy od roku szkolnego 2012/2013, może być odroczony do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Z powyższego wynika, że przepisy ustawy wprowadziły obniżenie o 1 rok wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego oraz skrócenie o 2 lata okresu odraczania od spełniania obowiązku szkolnego dzieci niepełnosprawnych.

W związku z powyższym, w celu zniwelowania bardzo dużych dysproporcji wiekowych między uczniami niepełnosprawnymi, kształcącymi się na tym samym etapie edukacyj-

nym w różnych typach szkół, obniżono górną granicę wieku kształcenia uczniów, jednocześnie zachowując ten sam łączny wymiar okresu kształcenia wynoszący 17 lat.

3. Dookreśla się, że nie organizuje się przedszkoli specjalnych i oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Rodzaj i poziom zaburzeń rozwojowych u tych dzieci wynika z faktu, iż etiologia upośledzenia umysłowego stopnia lekkiego, zdaniem wielu autorytetów naukowych (m. in. H. Borzyszkowskiej i J. Wyczesany) zawiera oddziaływanie kilku czynników patogennych. W większości opracowań naukowych podkreślany jest istotny wpływ nieprawidłowego funkcjonowania środowiska rodzinnego dziecka na występowanie niedorozwoju umysłowego w stopniu lekkim. W związku z tym, w sytuacji gdy wynik badania inteligencji dziecka jest na granicy normy i upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim lub różni się niewielką liczbą punktów, bardzo trudno jest rozstrzygnąć, czy poziom funkcjonowania w momencie badania młodszego dziecka wynika z rzeczywistego upośledzenia, czy tylko braku stymulacji. W przypadku, gdy diagnoza dziecka jest jednoznaczna, dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim może otrzymać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim z zaleceniem kształcenia w przedszkolu ogólnodostępnym lub integracyjnym (bądź z oddziałami integracyjnymi).

4. W związku z licznymi pytaniami dotyczącymi możliwości organizowania szkół przysposabiających do pracy dla uczniów niedostosowanych społecznie, jednoznacznie wskazuje się, że szkoły specjalne przysposabiające do pracy organizuje się wyłącznie dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi – zgodnie z art. 9 ust. 1 pkt 3 lit. h ustawy o systemie oświaty.

5. Określa się, że oddziałów specjalnych dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym nie organizuje się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Obecnie obowiązujące rozporządzenie nie regulowało tej kwestii.

6. Zobowiązuje się przedszkola, szkoły i placówki do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, zapewnienia odpowiednich warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, realizacji zajęć: specjalistycznych, rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych oraz innych zajęć, stosownie do potrzeb, a także zapewnienia wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz wyrównywania szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

7. Określa się jednocześnie konieczność opracowywania dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, nieza-

leżnie od miejsca kształcenia (a więc w każdym rodzaju przedszkola i szkoły), indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, uwzględniającego zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Program jest opracowywany na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, dokonywanej przez zespół nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, o którym mowa w rozporządzeniu w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny obejmuje okres na jaki wydane zostało uczniowi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jednak nie dłuższy niż jeden etap edukacyjny.

Program określa zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i metody pracy oraz rodzaj zajęć prowadzonych z uczniem, zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi i możliwościami psychofizycznymi, formy i sposobu udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zakres współpracy nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów z rodzicami ucznia.

Powyższe przepisy wynikają z potrzeby zdefiniowania zadań każdego przedszkola i szkoły, w tym również ogólnodostępnej i integracyjnej w zakresie dostosowywania kształcenia uczniów niepełnosprawnych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych. Jednocześnie podkreśla się, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie zawiera także działania o charakterze resocjalizacyjnym, a w przypadku uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym – także działania o charakterze socjoterapeutycznym.

Program realizują nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem, posiadający odpowiednie kwalifikacje do ich prowadzenia.

8. Określa się zasady zatrudniania w przedszkolach, szkołach i placówkach dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, w celu współorganizowania kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie i zagrożonej niedostosowaniem społecznym oraz określa ich zadania.

9. Określa się, że dla uczniów niepełnosprawnych, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, przystępujących do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego, przygotowuje się zestawy zadań dostosowane do rodzaju niepełnosprawności, natomiast, dla absolwentów niepełnosprawnych posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, przystępujących do egzaminu maturalnego lub egzaminu potwierdzającego kwalifikacje

zawodowe, przygotowuje się arkusze egzaminacyjne dostosowane do rodzaju ich niepełnosprawności.

W obecnie obowiązującym rozporządzeniu literalnie wskazane były tylko niektóre rodzaje niepełnosprawności, uprawniające do dostosowania – odpowiednio do rodzaju niepełnosprawności – zestawów zadań dla uczniów przystępujących do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego oraz arkuszy egzaminacyjnych dla absolwentów przystępujących do egzaminu maturalnego lub egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Jednakże, Centralna Komisja Egzaminacyjna w praktyce dostosowywała zestawy zadań oraz arkusze dla uczniów/absolwentów niepełnosprawnych odpowiednio do ich niepełnosprawności zgodnie ze wskazaniami zawartymi w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego posiadanych przez tych uczniów. W związku z tym zastosowanie w rozporządzeniu regulacji dającej możliwość dostosowania zestawów zadań oraz arkuszy egzaminacyjnych dla wszystkich uczniów/absolwentów niepełnosprawnych nie tylko sankcjonuje obecnie stosowaną praktykę, ale też daje możliwość Dyrektorowi Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, który opracowuje szczegółową informację zawierającą m.in. sposoby dostosowania form przeprowadzania ww. sprawdzianu i egzaminów do potrzeb i możliwości indywidualnych wynikających z niepełnosprawności wszystkich uczniów/absolwentów, bez względu na rodzaj występującej u nich niepełnosprawności. W opracowywaniu w/w zestawów zadań i arkuszy egzaminacyjnych uczestniczą specjaliści, odpowiednio do rodzaju niepełnosprawności.

10. Mając na względzie uczniów posiadających obecnie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, zaburzenia zachowania i zagrożenia uzależnieniem, którzy realizują kształcenie specjalne w szkołach, przewiduje się, że mogą kontynuować naukę w szkole lub oddziale aż do ukończenia szkoły danego typu.

11. Przewiduje się okres przejściowy, na podstawie którego kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, którzy rozpoczęli lub rozpoczną naukę do dnia 31 sierpnia 2012 r., może być prowadzone do końca roku szkolnego, w roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy odpowiednio: 18 rok życia – w przypadku szkoły podstawowej, 21 rok życia – w przypadku gimnazjum i 24 rok życia – w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej.

Regulacja ta umożliwi wszystkim uczniom, którzy rozpoczęli lub rozpoczną naukę w szkołach specjalnych lub oddziałach specjalnych zorganizowanych w szkołach ogólnodostępnych do dnia 31 sierpnia 2012 r. kształcenie aż do ukończenia wieku określonego w dotychczasowych przepisach.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 ROKU W SPRAWIE SZCZEGÓŁOWYCH ZASAD DZIAŁANIA PUBLICZNYCH PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH, W TYM PUBLICZNYCH PORADNI SPECJALISTYCZNYCH

W niniejszym rozporządzeniu, w porównaniu z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. *w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz. U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46) wprowadzone zostały się, w szczególności, następujące zmiany:

1. Doprecyzowano zadania poradni, odpowiadające zmianom w obszarze poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

2. Zrezygnowano ze wskazywania przykładowych poradni specjalistycznych uznając, że potrzeby środowiska określają zapotrzebowanie w tym zakresie.

3. Katalog możliwości realizacji zadań przez poradnię dostosowany został odpowiednio do form pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej dla dzieci i młodzieży, o których mowa rozporządzeniu *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.* Dodane zostało opiniowanie realizowane obecnie przez poradnię, a nie wskazane w dotychczasowych przepisach, terapia określona została jako działalność terapeutyczna i prowadzenie grup wsparcia, w ramach których może być realizowana również psychoedukacja.

4. Zrezygnowano z zasięgania opinii kuratora oświaty przy określaniu przez organ prowadzący rejonu działania poradni uznając, że w tym zakresie organ prowadzący poradnię posiada pełne kompetencje i rozpoznanie potrzeb środowiska. Analogicznie zrezygnowano z zasięgania opinii kuratora oświaty przy tworzeniu lub likwidacji filii przez organ prowadzący w sytuacji, gdy opinia kuratora oświaty nie jest wiążąca dla tego organu przy podejmowaniu decyzji.

5. Usunięto szczegółowe wskazanie katalogu spraw, w których poradnia wydaje opinie. W aktualnie obowiązującym rozporządzeniu wykazano 9 tytułów do wydawania opinii, natomiast poradnie, zgodnie z danymi z Systemu Informacji Oświatowej, wydają co najmniej 20 różnych opinii w sprawach dotyczących kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży. Zastosowanie przepisu ogólnego odwołującego się do odrębnych przepisów w sprawach wymagających posiadania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, wynikających z licznych aktów prawnych, zamiast wpisania zamkniętego katalogu opinii zapobiegnie konieczności nowelizacji rozporządzenia każdorazowo w przypadku wprowadzenia nowego rodzaju opinii, bądź usunięcia dotychczasowego zobowiązania. Ponadto pozostawienie otwar-

tego katalogu opinii wydawanych przez poradnie umożliwi im szeroki zakres oddziaływań w ramach świadczonej dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

6. Dodano możliwość pisemnego wnioskowania do poradni w sprawie wydania opinii oraz informacji o wynikach diagnozy oraz przekazania kopii opinii do szkoły lub placówki, do której uczęszcza uczeń, również przez pełnoletniego ucznia. Uzyskując pełnoletniość uczeń nabywa pełnię praw obywatelskich, gwarantowanych konstytucyjnie, powinien mieć zatem także prawo do decydowania w kwestii udzielanej mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Ponadto, rozwiązania zawarte w rozporządzeniu dotyczą w szczególności:

- uszczegółowienia zadań poradni m.in. w zakresie: współpracy ze szkołą w rozpoznawaniu specyficznych trudności w uczeniu się dzieci, (w tym ryzyka dysleksji), współpracy z przedszkolem, szkołą i placówką w opracowywaniu i wdrażaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, działań wspierających dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, wspierania uczniów szczególnie uzdolnionych, a także udziału w okresowej ocenie efektywności realizowanych z uczniem zajęć. Proponowane uszczegółowienia zadań poradni mają na celu jak najlepsze otoczenie ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, jak najbliżej jego środowiska nauczania i wychowania. Nauczyciele, korzystając z pomocy osób zatrudnionych w poradni, będą mogli lepiej przygotować się do realizacji zadań, w szczególności tych, które będą wymagały od nich nowych umiejętności w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zwiększy się jednocześnie częstotliwość konsultacji nauczycieli przedszkoli, szkół i placówek z pracownikami poradni.
- zobowiązania do prowadzenia edukacji w zakresie dotyczącym ochrony zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli, a także wsparcia merytorycznego nauczycieli i specjalistów organizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce. Pracownicy poradni będą mogli, w większym niż dotychczas zakresie, prowadzić zajęcia o charakterze terapeutycznym, zajęcia socjoterapeutyczne, wspierać szkoły i placówki w podejmowanych działaniach interwencyjnych, w sytuacjach kryzysowych, w sprawach szczególnie trudnych (np. praca z ofiarami przemocy i ich rodzinami czy z młodzieżą po próbach samobójczych);
- uwzględnienia postulatu środowiska pracowników poradni, aby opinie, oprócz dyrektora poradni, były podpisywane również przez specjalistów, którzy je sporządzili. Informacja ta jest ważna z punktu widzenia rodzica, który będzie posiadał wiedzę, kto zdiagnozował jego dziecko. Może to mieć znaczenie szczególnie w przypadku potrzeby kontaktu rodzica z pracownikiem poradni, który badał dziecko w sytuacjach wy-

magających udzielenia np. dodatkowej porady specjalisty. Ułatwi to również konsultacje między np. pedagogiem i psychologiem czy logopedą, jeśli zaistnieje potrzeba kontynuacji udzielanej dziecku pomocy i działań więcej niż jednego specjalisty.

- dostosowania przepisu rozporządzenia do zmienionego art. 71b ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, który wprowadza nowy rodzaj wydawanych przez poradnię orzeczeń o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci objęte obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, które ze względów zdrowotnych nie mogą spełniać tego obowiązku w warunkach przedszkolnych;
- uzupełnienia dokumentacji prowadzonej przez poradnię o rejestr wydanych opinii i orzeczeń, który może być prowadzony również w formie elektronicznej. Uzupełnienie przepisu ma charakter porządkujący. Pozwoli na szybkie odszukanie dokumentacji dziecka.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 ROKU ZMIENIAJĄCE ROZPORZĄDZENIE W SPRAWIE RAMOWEGO STATUTU PUBLICZNEJ PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ, W TYM PUBLICZNEJ PORADNI SPECJALISTYCZNEJ

Celem regulacji jest doprecyzowanie w statucie poradni zadań poradni w zakresie współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami. W dotychczasowym stanie prawnym zaznaczona była współpraca poradni z przedszkolami, szkołami i placówkami. Obecnie doprecyzowuje się jedynie zakres tej współpracy, a także potrzebę wsparcia merytorycznego nauczycieli.

W dotychczasowym stanie prawnym poradnia zobowiązana była m.in. do:

- współdziałania z innymi poradniami oraz organizacjami pozarządowymi i instytucjami świadczącymi poradnictwo i pomoc dzieciom i młodzieży oraz rodzicom;
- realizowania zadań statutowych poza poradnią, w środowisku dzieci i młodzieży, a więc przede wszystkim w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz w środowisku rodzinnym.

Zmiany obejmują:

1. Wprowadzenie przepisu, który zobowiązuje poradnie do określenia w statucie również zakresu współdziałania z innymi poradniami, przedszkolami, szkołami i placówkami oraz organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc dzieciom i młodzieży, rodzicom oraz nauczycielom.

2. Zmianę terminu zatwierdzania przez organ prowadzący poradnię arkusza jej organizacji na kolejny rok szkolny. Proponowany zapis jest dostosowany do projektowanych jednocze-

śnie zmian w tym zakresie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. W dotychczas obowiązującym przepisie arkusz organizacji poradni, organ prowadzący poradnię zatwierdzał w terminie do dnia 31 maja danego roku. Wprowadzenie powyższej zmiany umożliwi wcześniejsze zatwierdzenie arkusza przez organ prowadzący oraz usprawni planowanie pracy i organizacji poradni w kolejnym roku szkolnym.

3. Doprecyzowanie przepisu, który zobowiązuje poradnię do określenia w swoim statucie również zakresu zadań pracowników poradni, realizowanych poza poradnią, w szczególności w przedszkolach, szkołach i placówkach. Obecnie obowiązujące rozporządzenie ogólnie określa, że zadania te mają dotyczyć środowiska dzieci i młodzieży. Niniejszy projekt wskazuje na konieczność określenia zadań realizowanych w środowisku nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Wprowadzane zmiany pozwolą zapewnić uczniowi specjalistyczną i zindywidualizowaną pomoc, a nauczycielom wsparcie merytoryczne w realizacji przez nich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

4. Wprowadzenie zapisu umożliwiającego dyrektorowi poradni – za zgodą organu prowadzącego poradnię – tworzenie stanowisk wicedyrektorów i innych stanowisk kierowniczych, bez konieczności spełnienia, jak dotychczas, warunku zatrudniania 15 pracowników pedagogicznych. Umożliwi to dyrektorowi poradni ustalanie organizacji pracy poradni w zależności od jej potrzeb.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 ROKU ZMIENIAJĄCE ROZPORZĄDZENIE W SPRAWIE WARUNKÓW I SPOSOBU OCENIANIA, KLASYFIKOWANIA I PROMOWANIA UCZNIÓW I SŁUCHACZY ORAZ PRZEPROWADZANIA SPRAWDZIANÓW I EGZAMINÓW W SZKOŁACH PUBLICZNYCH

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. *w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.) stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 22 ust. 2 pkt 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Nowelizacja ww. rozporządzenia w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest podyktowana między innymi zmianą koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która zmierza w kierunku rozszerzenia kompetencji szkoły w tym zakresie. Zaproponowane rozwiązania stanowią również kontynuację już rozpoczętych działań, wpisanych w zreformowaną podstawę programową wychowania przedszkolnego i kształ-

cenia ogólnego, polegających na zwróceniu szczególnej uwagi na zapewnienie uczniowi wsparcia i zindywidualizowanej pomocy, w zależności od dokonanego rozpoznania zarówno specyficznych trudności w uczeniu się jak i uzdolnień ucznia.

Proponowane rozwiązania obejmują, miedzy innymi:

1. Zobowiązanie nauczyciela do indywidualizacji działań pedagogicznych, zarówno na obowiązkowych, jaki i na dodatkowych zajęciach edukacyjnych, w szczególności dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia.

2. Pozostawienie na poziomie szkoły decyzji w zakresie promowania bądź pozostawienia w tej samej klasie ucznia I etapu edukacyjnego, bez konieczności uzyskania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zgody rodzica w przypadku pozostawienia ucznia na drugi rok w tej samej klasie

3. Zwolnienie do końca danego etapu edukacyjnego ucznia z głęboką dysleksją rozwojową, z wadą słuchu, z afazją z nauki drugiego obowiązkowego języka obcego na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej lub na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

4. Zwiększenie kompetencji szkoły w zakresie decydowania o dostosowaniu warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych .

5. Zmianę dotychczasowej formuły wydawania dla uczniów opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się. Opinia może być wydana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu przez niego trzeciej klasy szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej. Opinia ważna jest przez cały okres edukacji szkolnej. Stanowi podstawę do dostosowywania warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia

Opinie wydane na podstawie dotychczasowych przepisów zachowują ważność przez cały okres nauki szkolnej w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej i są podstawą do dostosowania warunków sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych.

Przepisy dopuszczają jednak w uzasadnionych przypadkach możliwość wydawania przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się uczniowi gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Może się bowiem zdarzyć, e niemożliwe było przeprowadzenie diagnozy w okresie nauki w szkole podstawowej (np. gdy uczeń przebywał w tym okresie poza granicami kraju i uczył się w innym systemie edukacji) albo w szkole podstawowej nie zostały dostrzeżone te trudności. W takim przypadku opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się będzie mogła

być wydana uczniowi gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Przepisy rozporządzenia przewidują jednak w tym przypadku szczególny tryb wydawania opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się. Opinia taka będzie mogła być wydana:

1) na wniosek nauczyciela lub specjalisty, wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzącego zajęcia z uczniem w szkole, i po uzyskaniu zgody rodziców (prawnych opiekunów) albo pełnoletniego ucznia lub
2) na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) albo pełnoletniego ucznia.

Wniosek ten wraz z uzasadnieniem powinien być złożony do dyrektora szkoły. Następnie, dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, przekaże ten wniosek wraz z uzasadnieniem oraz opinią rady pedagogicznej do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, opiekującej się szkołą, i poinformuje o tym rodziców (prawnych opiekunów) albo pełnoletniego ucznia.

6. Rozporządzenia wprowadza również zmiany dotyczące możliwości przystąpienia uczniów do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych. W dotychczasowym stanie prawnym, dostosowanie warunków i form przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego obejmowało uczniów/absolwentów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się i mogło nastąpić wyłącznie na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej. Opinia ta, musiała być wydana nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym przeprowadzany był sprawdzian lub egzamin gimnazjalny, i w przypadku uczniów przystępujących do sprawdzianu – nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej, a w przypadku uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego – nie wcześniej niż po ukończeniu szkoły podstawowej. Zatem konieczne było wydanie odrębnej opinii na potrzeby sprawdzianu i odrębnej opinii na potrzeby egzaminu gimnazjalnego, co wiązało się z koniecznością przeprowadzania dodatkowych badań uczniów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Podobnie w przypadku egzaminu maturalnego i potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Opinia ta musiała być wydana nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym przeprowadzany był dany egzamin, i nie wcześniej niż na cztery lata przed jego terminem.

Obecnie, zgodnie z nowym brzmieniem przepisów, uczeń/absolwent będzie miał prawo przystąpić do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się wydanej mu w szkole podstawowej na II etapie edukacyjnym. Uczeń posiadający opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się ze szkoły podstawowej nie będzie musiał uzyskiwać kolejnych opinii

w tej sprawie tylko na potrzebę sprawdzianu czy kolejnych egzaminów – tak jak to miało miejsce dotychczas. Spowoduje to zarówno odciążenie rodziców uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, którzy musieli zadbać o terminowe zgłaszanie się do poradni psychologiczno-pedagogicznych w celu przeprowadzenia badań diagnostycznych na kolejnym etapie edukacyjnym, jak i samych poradni psychologiczno-pedagogicznych, które w większym stopniu będą mogły realizować bezpośrednią pomoc terapeutyczną oraz realizować zadania w środowisku ucznia.

Obok uczniów/absolwentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się do sprawdzianu lub egzaminu w warunkach dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych mogli również przystąpić uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania oraz absolwenci, którzy w roku szkolnym, w którym przystępują do egzaminu, posiadali orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, na podstawie tego orzeczenia.

Podobnie, uczniowie/absolwenci chorzy lub niesprawni czasowo będą przystępowali do sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego, tak jak dotychczas, w warunkach odpowiednich ze względu na ich stan zdrowia, na podstawie zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza.

Nowym rozwiązaniem, w stosunku do dotychczas obowiązującej regulacji, jest możliwość przystąpienia do sprawdzianu bądź egzaminu w warunkach odpowiednio dostosowanych także uczniów/absolwentów, którzy w ciągu roku szkolnego, w którym przystępują do sprawdzianu lub egzaminu, byli objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole ze względu na:

1) trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą,
2) zaburzenia komunikacji językowej,
3) sytuację kryzysową lub traumatyczną.

Uczniowie/absolwenci objęci w szkole pomocą psychologiczno-pedagogiczną z ww. powodów będą mieli dostosowywane warunki przystępowania do sprawdzianu lub egzaminu do swoich potrzeb i możliwości, jeżeli rada pedagogiczna wyrazi pozytywną opinię w tym zakresie. Opinia rady pedagogicznej będzie wydawana na wniosek nauczyciela lub specjalisty, prowadzącego zajęcia z uczniem w szkole i po uzyskaniu zgody rodziców albo ucznia – jeżeli jest pełnoletni, lub na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia.

Wprowadzenie nowego rozwiązania pozwalającego szkole decydować o tym czy danemu uczniowi należy dostosować warunki przystępowania do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego do jego potrzeb i możliwości wpisuje się w przyjętą w nowym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicz-

no-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, formułę zespołowej pracy nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, którzy rozpoznają potrzeby edukacyjne ucznia, planują i realizują formy pomocy, pozwalające na zaspokojenie tych potrzeb. Stanowią oni część rady pedagogicznej (w małych szkołach często całą radę pedagogiczną), która najlepiej zna indywidualne potrzeby ucznia. Takie rozwiązanie daje autonomię szkole w jak najbardziej efektywnym zabezpieczeniu tych potrzeb, z uwzględnieniem środowiska rówieśniczego, rodzinnego, w którym funkcjonuje dziecko.

Umożliwienie również tym grupom uczniów/absolwentów przystąpienia do sprawdzianu lub egzaminu w warunkach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, pomimo braku wymaganych orzeczeń lub opinii wydanych przez poradnie lub zaświadczeń o stanie zdrowia wydanych przez lekarza, uwzględnia ich szczególne potrzeby wynikające z trudnej sytuacji, w której się znajdują – trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą, zaburzenia komunikacji językowej lub sytuacja kryzysowa lub traumatyczna.

Przepisy rozporządzenia zobowiązują dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej do opracowania szczegółowej informacji o sposobach dostosowania warunków przeprowadzenia sprawdzianu i egzaminów do potrzeb i możliwości uczniów,

Informacja będzie podawana zawsze do dnia 1 września roku szkolnego, w którym jest przeprowadzany sprawdzian lub egzamin.

Jak dotychczas, za zapewnienie dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów odpowiada dyrektor szkoły.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ W SPRAWIE RODZAJÓW I SZCZEGÓŁOWYCH ZASAD DZIAŁANIA PLACÓWEK PUBLICZNYCH, WARUNKÓW POBYTU DZIECI I MŁODZIEŻY W TYCH PLACÓWKACH ORAZ WYSOKOŚCI I ZASAD ODPŁATNOŚCI WNOSZONEJ PRZEZ RODZICÓW ZA POBYT ICH DZIECI W TYCH PLACÓWKACH

Rozporządzenie zawiera przepisy doprecyzowujące i porządkujące, które ujednolicają dotychczasowy stan prawny, a także aktualizują obowiązujące zapisy, eliminując występujące w obowiązujących regulacjach niejasności oraz uwzględniają zmiany dokonane w stanie prawnym i organizacyjnym placówek oświatowych.

Przepisy rozporządzenia zmierzają do stworzenia warunków, w których organy prowadzące będą posiadały rzeczywisty wpływ na kształt i funkcjonowanie prowadzonych przez siebie placówek. Projekt przewiduje zwiększenie kompetencji organów prowadzących w zakresie organizacji i zasad funkcjonowania placówek publicznych, w szczególności placówek

oświatowo-wychowawczych, co pozwoli na dostosowanie ich działalności do potrzeb środowiska lokalnego.

W stosunku do obecnie obowiązującego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 marca 2005 r. *w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach* (Dz. U. Nr 52, poz. 467 oraz Nr 212, poz. 1767), niniejsze rozporządzenie w szczególności:

1. Wprowadza nową formułę klasyfikowania placówek oświatowo-wychowawczych. Zamiast stosowanego dotychczas enumeratywnego wymieniania placówek wychowania pozaszkolnego, ograniczającego kompetencje organów prowadzących do tworzenia innych placówek, niż wymieniono w rozporządzeniu i tym samym uniemożliwiającego dostosowanie placówek do potrzeb danego środowiska, przyjęto formułę określenia placówki poprzez jej zadania edukacyjne, wychowawcze, kulturalne, profilaktyczne, prozdrowotne, sportowe i rekreacyjne. Rozwiązanie takie umożliwia organom prowadzącym większą elastyczność w dostosowywaniu organizacji placówek do konkretnych potrzeb środowiska, a zarazem możliwość optymalizacji tej organizacji np. przez tworzenie placówek łączących funkcje i zadania (placówek wielofunkcyjnych), realizujących szerszą, stosowną do potrzeb i możliwości misję środowiskową.

2. Zwiększa kompetencje organów prowadzących poprzez przekazanie dyrektorowi placówki wychowania pozaszkolnego, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, uprawnień w zakresie określenia organizacji i wymiaru zajęć stałych oraz liczebności grup uczestników tych zajęć. Wprowadzenie w rozporządzeniu takiego rozwiązania, zamiast dotychczasowej sztywnej formuły organizacyjnej, umożliwia dostosowanie organizacji zajęć i liczebności grup do konkretnych potrzeb danego środowiska i możliwości organizacyjnych danego samorządu terytorialnego.

3. Pozostawia decyzję dotyczącą tworzenia, przekształcania i likwidacji filii placówki oświatowo-wychowawczej w kompetencji organu prowadzącego daną placówkę, bez konieczności uzyskiwania, jak dotychczas wniosku dyrektora w tej sprawie. Organ prowadzący, uwzględniając potrzeby lokalnego środowiska i możliwości organizacyjno-finansowe określi zasadność funkcjonowania filii. Regulacja zawarta w obowiązującym rozporządzeniu uniemożliwia organowi prowadzącemu racjonalizację sieci prowadzonych placówek bez wniosku dyrektora, co stanowi również niekonsekwencję w porównaniu z kompetencjami w zakresie tworzenia, przekształcania i likwidacji szkoły, o której decyduje organ prowadzący, zapewniający, tak jak i w przypadku placówek oświatowo-wychowawczych jej finansowanie, bez potrzeby składania przez dyrektora szkoły wniosku. Zmiana ma zatem charakter ujednolicenia przepisów w powyższej kwestii w odniesieniu do wszystkich placówek systemu oświaty.

4. Precyzuje adresatów oddziaływań młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Zmiana dotyczy w szczególności przepisu wskazującego, że młodzieżowe ośrodki socjoterapii są prowadzone dla dzieci, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania oraz specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dotychczasowa regulacja pozwalała na umieszczanie w tych placówkach dzieci, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym mogą być zagrożone niedostosowaniem społecznym. Domniemanie zagrożenia niedostosowaniem społecznym nie stanowi bowiem wystarczającego powodu dla umieszczenia dziecka w placówce socjoterapeutycznej. Powodem takim może być jedynie rzeczywiste zagrożenie niedostosowaniem społecznym, wymagające zastosowania odpowiednich metod terapii i wsparcia prawidłowego rozwoju dziecka, niedostępnych w szkole ogólnodostępnej.

Ponadto uporządkowano dotychczasową niejasność dotyczącą grupy adresowej – z zapisu usunięto wyrazy „lub uzależnieniem", sugerujące występowanie antynomii pomiędzy zagrożeniem niedostosowaniem społecznym i zagrożeniem uzależnieniem, ponieważ zagrożenie uzależnieniem mieści się w katalogu możliwych form i przejawów zagrożenia niedostosowaniem społecznym.

5. Porządkuje katalog oddziaływań realizowanych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii. Zmiana dotyczy rozróżnienia zadań realizowanych przez te placówki oraz doprecyzowania rodzaju zajęć realizowanych w tych ośrodkach (m.in. zamiast zajęć dydaktycznych rozporządzenie mówi szerzej o zajęciach edukacyjnych). Wymaga również uwzględnienia w przepisach zobowiązania do udzielania wychowankom młodzieżowych ośrodków wychowawczych oraz młodzieżowych ośrodków socjoterapii różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na zasadach określonych w przepisach w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Umożliwi to wychowankom tych ośrodków nabywanie umiejętności życiowych ułatwiających prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym.

Tego rodzaju pomoc specjalistyczna stanowi istotny element pracy tych ośrodków, który dotychczas nie znajdował odzwierciedlenia w przepisach prawa.

6. Wprowadza obligatoryjne funkcjonowanie w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii odpowiednich szkół specjalnych. Tym samym zostaje uchylona możliwość funkcjonowania młodzieżowych ośrodków socjoterapii, w skład których nie wchodzi szkoła, a jedynie w szczególnych przypadkach ośrodek taki mo-

że funkcjonować bez zapewnienia wychowankom opieki całodobowej. Taka możliwość była zawarta w obecnie obowiązującym rozporządzeniu, którego celem było umożliwienie płynnego przeprowadzenia podziału kompetencji pomiędzy placówki oświatowe i placówki pomocy społecznej. Ponieważ przez prawie 5 lat obowiązywania tych przepisów kwestie kompetencyjne zostały wyjaśnione, obecnie konieczne jest zamknięcie tego procesu i zapewnienie realizowania przez placówki oświatowe zadań edukacyjnych (kształcenie i wychowanie). Młodzieżowy ośrodek socjoterapii bez szkoły realizuje jedynie zadania świetlicy socjoterapeutycznej, a tego rodzaju placówki zapewniające socjoterapię i wsparcie edukacyjne, lecz nie zapewniające realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki i pedagogicznej opieki całodobowej to placówki wsparcia dziennego, dla których właściwy jest minister ds. pracy i polityki społecznej. Przepis ten porządkuje zatem kompetencje placówek systemu oświaty.

Rozporządzenie uwzględnia jednocześnie czas niezbędny na dokonanie odpowiednich zmian organizacyjnych – do 31 sierpnia 2012 r.

7. Zobowiązuje specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze do współpracy ze szkołami ogólnodostępnymi, również w zakresie organizowania i udzielania uczniom niepełnosprawnym pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności metodycznego i merytorycznego wsparcia nauczycieli tych szkół.

8. Zwiększa kompetencje organów prowadzących, poprzez rezygnację ze wskazania minimalnej liczebności grup w ośrodku rewalidacyjno-wychowawczym, (przy czym maksymalna liczebność pozostaje bez zmian), a także określenia czasu pracy ośrodka przez dyrektora placówki, za zgodą organu prowadzącego, z zastrzeżeniem, że czas ten nie może być krótszy niż 8 godzin dziennie. Ma to na celu umożliwienie organowi prowadzącemu elastycznej organizacji grup w ośrodku rewalidacyjno-wychowawczym oraz pracy samego ośrodka.

9. Rezygnuje z określenia liczby wychowanków w grupie wychowawczej w bursie oraz w domu wczasów dziecięcych. Mając na uwadze autonomię placówki w kreowaniu własnej organizacji pracy pozostawia się te kwestie w kompetencjach dyrektora w uzgodnieniu z organem prowadzącym placówkę. Zmienia się ponadto liczbę uczniów niepełnosprawnych w oddziale. Nie określa się, jak dotychczas, minimalnej liczby uczniów niepełnosprawnych w oddziale, zwiększając tym samym kompetencje organów prowadzących. Organ prowadzący ma możliwość podjęcia decyzji w tym zakresie, uwzględniając w większym stopniu warunki lokalne.

10. Nie określa tygodniowego wymiaru zajęć opiekuńczo-wychowawczych z jedną grupą wychowawczą w bursie. Pozwala to dyrektorowi bursy na opracowanie, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, tygodniowego planu takich zajęć, umożliwiając tym samym, efektywne zaspokajanie potrzeb wychowanków.

PROJEKT ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ W SPRAWIE RAMOWYCH STATUTÓW PUBLICZNEGO PRZEDSZKOLA ORAZ SZKÓŁ PUBLICZNYCH

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. *w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (Dz. U. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.), wydane na podstawie upoważnienia zawartego w art. 60 ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
W projekcie rozporządzenia, miedzy innymi:

1. Znajduje umocowanie Zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, którego zadania zawarte zostały w rozporządzeniu dotyczącym zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

2. Określa się, że oddziały przedszkolne tworzone w szkole realizują program wychowania przedszkolnego. W oddziałach tych, w zakresie organizacji wychowania, nauczania i opieki, stosuje się przepisy w sprawie ramowego statutu publicznego przedszkola.

3. Zrezygnowano z określania minimalnej liczby dzieci i uczniów niepełnosprawnych w oddziałach specjalnych i oddziałach integracyjnych, co daje organom prowadzącym możliwość dostosowania liczby dzieci i uczniów w oddziale do możliwości środowiskowych i lokalowych. Możliwe będzie tworzenie oddziałów integracyjnych nawet dla jednego ucznia niepełnosprawnego.

4. Projekt określa, że liczba uczniów podczas zajęć prowadzonych przez jednego nauczyciela w świetlicy zorganizowanej w szkole integracyjnej lub specjalnej powinna odpowiadać liczbie uczniów określonej dla danego oddziału szkoły integracyjnej lub specjalnej.

5. Wskazuje, że statut szkoły powinien określać formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie, w tym również działania na rzecz zorganizowania pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. Zadania te obecnie przypisane były pedagogom szkolnym.

6. Określa zasady zatrudniania pomocy nauczyciela w przedszkolu i szkole i wskazuje, że dyrektor przedszkola/szkoły ustala zajęcia, w których ze względu na indywidualne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży niepełnosprawnych uczestniczy pomoc nauczyciela.

Opracowane na podstawie materiałów przygotowanych w MEN

Anna Dziedzic, Marta Łuczak, Jerzy Bielecki
Wydział Poradnictwa Zawodowego
Euroguidance Poland
Krajowy Ośrodek Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

ROZDZIAŁ II
DORADZTWO EDUKACYJNO-ZAWODOWE

Zmiany zachodzące we współczesnej rzeczywistości zmuszają człowieka do podejmowania wielu różnorodnych decyzji, częstokroć obarczonych dużym ryzykiem. Zmiany te mogą mieć znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Nie każdy jednak potrafi, czy jest w stanie dokonać samodzielnego wyboru, który byłby dla niego optymalny, to znaczy uwzględniający indywidualne możliwości, potrzeby, predyspozycje psychofizyczne etc. Takie zadanie może nie być łatwe, szczególnie dla ucznia. Jej zaplanowanie i realizacja wymaga poświęcenia dużej ilości czasu i wysiłku, niejednokrotnie konieczne, czy zalecane jest spotkanie z różnymi specjalistami, głównie z doradcą zawodowym. To właśnie doradztwo zawodowe jest procesem, który pomaga w planowaniu i realizacji kariery edukacyjno-zawodowej. Doradcą zawodowym jest ten, kto przez wspólną interakcję z radzącym się, udziela pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru zawodu i szkoły, ścieżki kariery.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami), która zobowiązuje placówki oświatowe do „przygotowania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia" (art. 1, pkt. 14). Zadanie to jest realizowane poprzez doradców zawodowych lub innych specjalistów zatrudnionych w różnorodnych placówkach systemu oświaty – szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych etc. Będą to z jednej strony konsultacje indywidualne dla osób zainteresowanych (uczniów, ich rodziców i nauczycieli), a z drugiej – różne formy pomocy grupowej.

Pozostałe akty prawne regulujące funkcjonowanie poradnictwa zawodowego w systemie edukacji to:

- rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznych przedszkoli oraz publicznych szkół,

- rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych,
- rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Realizacją zadań z zakresu poradnictwa zawodowego na poziomie centralnym zajmuje się Wydział Poradnictwa Zawodowego Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEZiU).

Do zadań wydziału należy:

- przygotowywanie kadr dla systemu poradnictwa oraz doradztwa zawodowego w obszarze kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i metodycznych oraz promowanie działalności innowacyjnej w obszarze poradnictwa zawodowego,
- realizacja projektu Euroguidance,
- prowadzenie polskojęzycznej wersji portalu Ploteus.

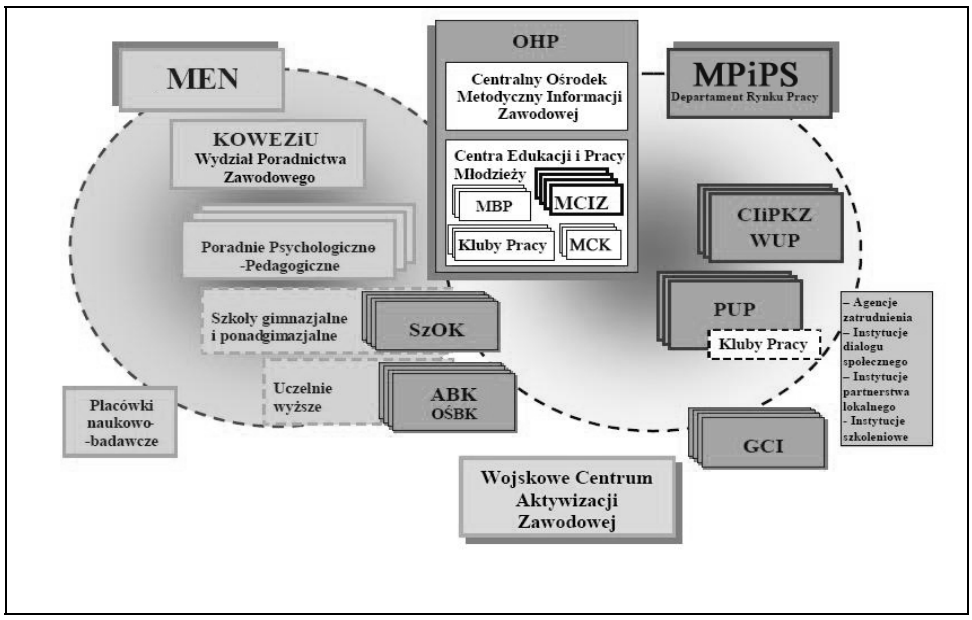
Organem prowadzącym KOWEZiU jest Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Bezpośrednie działania na rzecz uczniów i słuchaczy realizowane są w placówkach systemu oświaty – szkołach gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych przez doradców zawodowych zatrudnionych na samodzielnych etatach, w Szkolnych Ośrodkach Kariery, bądź łączących funkcję doradcy zawodowego z pracą nauczyciela przedmiotu. Organizację poradnictwa zawodowego w systemie oświaty przedstawia szczegółowo rysunek nr 1.

Szkolny doradca zawodowy pełni w szkole rolę animatora działań szkoły w zakresie informacji, orientacji i poradnictwa zawodowego, organizatora wewnątrzszkolnego sytemu doradztwa. Udziela informacji, wskazówek i porad różnym grupom odbiorców. Sugeruje, którzy uczniowie powinni skorzystać z konsultacji specjalistycznych.

Do zadań doradcy zawodowego należy, w szczególności:

- pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej,
- gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych,
- wskazywanie uczniom, rodzicom i nauczycielom dodatkowych źródeł informacji,
- udzielanie indywidualnych porad uczniom i rodzicom,
- prowadzenie grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej,
- koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę,



Rys. 1. K. Symela, M. Żurek, 2007, *System poradnictwa zawodowego w Polsce*, w: Kwiatkowska U., Sułkowski T. (red.): *Innowacyjne technologie w doskonaleniu kompetencji doradcy zawodowego*, Warszawa; Radom, OHP, ITeE.

- wspieranie w działaniach doradczych rodziców i nauczycieli,
- współpraca z radą pedagogiczną w zakresie tworzenia i zapewnienia ciągłości działań wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, realizacji działań z zakresu przygotowania uczniów do wyboru drogi zawodowej,
- współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom.

Realizacja zadań z zakresu poradnictwa zawodowego w placówkach systemu oświaty jest konieczna, ponieważ istnieje potrzeba profesjonalnej pomocy, usytuowanej blisko ucznia, zwiększająca trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych. Niezbędne jest także zagwarantowanie systematycznego oddziaływania na uczniów w ramach planowych działań realizowanych metodami aktywnymi (warsztaty, zajęcia aktywizujące) oraz udzielanie uczniom pomocy w wyborze i selekcji informacji dotyczących edukacji i rynku pracy, zgodnie z planowanym przez nich kierunkiem rozwoju zawodowego. Ponadto realizacja zadań poradnictwa zawodowego przyczynia się do obniżenia społecznych kosztów kształcenia dzięki poprawieniu trafności wyborów na kolejnych etapach edukacji.

W związku z realizacją przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" ulegają

zmianie założenia organizacji poradnictwa zawodowego w Polsce. Projektowane zmiany zakładają, że:

- szkoła gimnazjalna i ponadgimnazjalna będą miejscem przygotowującym do wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej oraz będą zapewniać dostęp do informacji i doradztwa edukacyjno-zawodowego,
- należy zapewnić młodzieży przygotowanie się do wyboru dalszego kształcenia i zawodu,
- należy wspierać nauczycieli w planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, co jest szczególnie istotne dla uczniów gimnazjów, w których nie zatrudnia się doradcy zawodowego.

Szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie przygotowują się do pełnienia przyszłych ról społeczno – zawodowych. To w niej uzyskują przygotowanie teoretyczne, a poprzez wykonywanie powierzonych konkretnych zadań, uczeń ma możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce. Dzięki technologii informatycznej uczniowie nabywają umiejętności poszukiwania źródeł informacji, porządkowania ich i selekcjonowania. Szkoła spełnia również funkcje wychowawcze, gdzie kształtuje się odpowiednie nawyki i postawy uczniów. Uczeń wykonując swoje codzienne, szkolne obowiązki nabywa umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnej pracy oraz wykonanych przez siebie zadań. Poprzez codzienne kontakty z rówieśnikami uczy się skutecznego porozumiewania się, przedstawiania swojego zdania i wsłuchiwania się w zdanie innych. Uczeń zaczyna zdawać sobie sprawę, że ludzie różnią się poglądami i mają czasami odmienne dążenia i cele. Poprzez właściwy proces wychowawczy młody człowiek uczy się sztuki kompromisu, negocjacji, poszukiwania rozwiązania konfliktów w nieagresywny sposób. Nauczyciele powierzając uczniom wspólne zadania do wykonania, powodują, że uczniowie efektywnie współdziałają w zespole i dzielą się swoimi pomysłami. Środowisko szkolne pozwala uczniowi lepiej poznać samego siebie, swoje zainteresowania i drogi dalszego rozwoju. Wszystkie te umiejętności okazują się niezwykle ważne w przyszłym życiu zawodowym. Zadaniem współczesnej szkoły, jest bowiem wspieranie kształtowania kompetencji kluczowych wśród uczniów. Kompetencje są niezbędne do ich samorealizacji w dorosłym życiu, aktywności społecznej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Szkoła powinna określić w swoim statucie zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Wewnątrzszkolne doradztwo jest to ogół działań podejmowanych przez szkołę w celu przygotowania uczniów do wyboru zawodu, poziomu i kierunku kształcenia. System powinien określać rolę i zadania szkoły w ramach rocznego planu działań, czas i miejsce reali-

zacji zadań, oczekiwane efekty i metody pracy. Zadania w wewnątrzszkolnym systemie doradztwa powinny być realizowane przez dyrektora, doradcę zawodowego, pedagoga/psychologa, wychowawców klas, nauczycieli przedmiotowych, rodziców i samych uczniów.

Ogromne znaczenie ma zaangażowanie wszystkich nauczycieli w realizowanie zadań wewnątrzszkolnego sytemu doradztwa. Nauczyciel, dzięki codziennym kontaktom z uczniami zna ich zainteresowania, cechy osobowości, warunki rozwoju, efektywność procesów poznawczych. Ma wiedzę o środowisku ucznia i jego sytuacji rodzinnej. Nauczyciel może również oddziaływać na ucznia za pomocą swojego autorytetu.

Według B. Wojtasik doradcą jest ten, kto poprzez wspólną interakcję z radzącym się, udziela pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru zawodu i szkoły. Pomoc może być świadczona poprzez udzielanie porad zawodowych, wskazówek, instrukcji, informacji zawodowej oraz poprzez wszelkie długotrwałe, świadome i celowe działania wychowawcze pobudzające do rozwoju w kierunku dokonania trafnego wyboru zawodu, wyuczenia się, poznania go i wykonywania.

Wśród modeli działalności doradcy zawodowego wyróżnia się doradcę leseferystę Taki doradca nie daje gotowych rozwiązań, jaki zawód uczeń powinien wybrać, ale zakłada, że każdy uczeń jest inny i to, co jest dobre i wartościowe dla doradcy, nie musi być takim dla radzącego się. Taki model działania dobrze wpisuje się w zadania każdego nauczyciela jako doradcy. Doradca leseferysta jest zorientowany na ucznia, a nie na zawody. Chce wspólnie z uczniem przebywać drogę rozwoju zawodowego, ale niekoniecznie zamykać ją wyborem konkretnego zawodu. Poświęcając uczniowi dużo czasu, pobudza go do poznania siebie i stwarza możliwości autoanalizy. Ostateczną decyzję pozostawia jednak uczniowi co powoduje, że uczniowie są współodpowiedzialnymi uczestnikami procesu doradczego, silniej się z nim identyfikują i chętniej z niego korzystają. Najważniejszym aspektem pracy doradczej jest wzmacnianie w uczniach zdolności do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami, wyposażenie ich w umiejętność podejmowania odpowiedzialnych, dojrzałych decyzji m.in. poprzez pobudzanie twórczego myślenia, wzmacnianie samooceny i przekazywanie źródeł przydatnych informacji), Do zadań nauczycieli przedmiotów powinno należeć diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje i pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej. Każdy nauczyciel powinien udostępniać uczniom informacje edukacyjno-zawodowe oraz omawiać zawody związane z daną dziedziną i realizowanymi hasłami programu nauczania. Nauczyciel podczas lekcji może przedstawiać zawody „przeszłości" i „przyszłości" związane z danymi przedmiotami czy obszarami wiedzy oraz uświadamiać uczniom wagę poszczególnych przedmiotów w kształtowaniu umiejętności zawodowych. Nauczyciel może aktywizować uczniów do wyszukiwania informacji o poszczególnych zawodach i kierunkach

kształcenia poprzez tworzenie zespołów zadaniowych Może także prowadzić grupowe zajęcia aktywizujące, przygotowujące uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej. Może także wskazywać możliwości zastosowania zdobytych umiejętności i wiedzy w praktyce.

W Tabeli 1 przedstawiono przykłady jak włączyć zagadnienia z poradnictwa zawodowego do programu nauczania poszczególnych przedmiotów.

Tabela 1. (oprac. M. Pater, M. Woźniak)

Lekcja przedmiotowa	Klasa I	Klasa II	Klasa III
język polski	„Sztuka wygłaszania przemówień" – kształtowanie umiejętności krasomówczych	„Sztuka autoprezentacji" – jak kreować swój wizerunek?	„Życiorys" – redagowanie dokumentów aplikacyjnych
język obcy	„Hobbies and interests" – określanie własnego hobby	„About myself" – mówienie o sobie, swoim wyglądzie, zainteresowaniach	„Formal letter" – pisanie formalnej korespondencji
fizyka	Zagadnienia z zakresu robotyki i automatyki – prezentowanie zawodów z tego obszaru	Elementy astronomii, elektryczność, magnetyzm – przywołanie przykładowych zawodów	Akustyka – zaprezentowanie zawodów związanych z nadawaniem i odbiorem dźwięków, muzyką, przeciwwskazania zdrowotnych do wykonywania prac o dużym natężeniu hałasu

Poradnictwo zawodowe ukierunkowane na wczesne rozpoznanie i ocenę możliwości psychofizycznych młodego człowieka, jest szczególnie ważne w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kluczowym jest tu odpowiednie wykorzystanie potencjału uczniów, czyli w zależności od potrzeb – wyrównywanie deficytów, bądź rozwijanie ponadprzeciętnych zdolności, jak również kształtowanie odpowiednich relacji z otoczeniem (relacje z rówieśnikami, wspólnota ze społeczeństwem, poczucie przydatności), akceptacja siebie i poczucie własnej wartości. Ponadto istotne jest określenie ograniczeń zdrowotnych ucznia przy wyborze szkoły/zawodu lub poszukiwanie możliwości rozwoju ponadprzeciętnych zdolności.

Mając na uwadze powyższe, do zadań Zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem należeć będzie m.in. planowanie działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposób ich realizacji – w przypadku uczniów gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej,

Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści prowadzić będą (przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy) zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej organizowane w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Udzielać również będą porad i konsultacji dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli oraz prowadzić warsztaty i szkolenia dla rodziców uczniów i nauczycieli.

Natomiast do zadań doradcy zawodowego lub nauczyciela planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole i placówce należeć będzie ponadto:

1) systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania poszczególnych uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
2) gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;
3) prowadzenie zajęć przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej;
4) koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę;
5) współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Wsparcie merytoryczne dla nauczycieli, wychowawców grupy wychowawczej i specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce, zapewniać będą poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, oraz placówki doskonalenia nauczycieli.

Wybór zawodu ma znaczenie dla każdego człowieka, jednak dla osób z niepełnosprawnością jest to szczególnie ważna decyzja życiowa. One bowiem z reguły napotykają więcej problemów z optymalnym wyborem zawodu, niż osoby pełnosprawne. Osoby z niepełnosprawnością mają zwykle, choć w różnym stopniu i zakresie, ograniczoną zdolność do pracy, na skutek obniżenia sprawności funkcjonalnej organizmu, co powoduje, że trudniej im samodzielnie ocenić swoje możliwości zawodowe i pozycję na rynku pracy. Podjęcie niewłaściwej lub przypadkowej decyzji zawodowej ma dla osób z niepełnosprawnością poważniejsze konsekwencje niż dla pełnosprawnych. Są bowiem narażone na zbędny wysiłek związany z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych, który następnie nie owocuje możliwością podjęcia pracy. Rozczarowanie i stresy z tego powodu mogą w konsekwencji prowadzić do rezygnacji z dalszej rehabilitacji zawodowej i aktywności zawodowej.

W każdej sytuacji, gdy analizujemy możliwości zawodowe ucznia z niepełnosprawnością, musimy pamiętać, że ważne jest znaczenie kondycji psychofizycznej przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych oraz znajdowanie rozwiązań alternatywnych, gdy

propozycja ucznia może budzić wątpliwości.. Warto też zwrócić uwagę na to, czy uczeń ma świadomość swojego stanu zdrowia, czy potrafi wskazać własne atuty, czy raczej ma tendencje do deprecjonowania własnej osoby oraz że postęp technologiczny i zawody przyszłości mogą zmieniać istniejące przeciwwskazania do wykonywania zawodów. Czy potrafi się zdystansować do swoich, czasem nierealnych wyobrażeń o celach przyszłości zawodowej. Ogólną zasadą przy doborze zawodu jest dostosowanie rodzaju pracy do stanu psychofizycznego kandydata. Najlepiej byłoby, aby wybierany zawód (zajęcie, rodzaj pracy) zgodny był z jego zainteresowaniami i możliwościami intelektualnymi. Warto podkreślić, że ostateczna decyzja dotycząca planowania przyszłości należy do ucznia i jego rodziców. Ponadto należy pamiętać, że w kwestiach medycznych i dotyczących przeciwwskazań do nauki i wykonywania zawodu kompetentni w orzecznictwie są wyłącznie tzw. lekarze medycyny pracy, a nie doradcy zawodowi.

Należy pamiętać, że uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest, także uczeń zdolny. Praca doradcy zawodowego z uczniem zdolnym polegać może na rozwijaniu zainteresowań i motywacji do pracy, kształtowaniu myślenia twórczego, kształtowaniu osobowości w obszarze pracy, wspomaganiu w rozwoju osobistym, rozwijaniu talentów ucznia jako źródła kompetencji zawodowych.

Systematyczna i stała praca doradców zawodowych/nauczycieli-doradców z uczniami, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi prowadzi do stworzenia spójnego rynku pracy. Dzięki kreowaniu nowych szans na rozwój zawodowy wszystkich uczniów lepiej zostanie wykorzystany ich potencjał, jakim są wiedza i umiejętności. Jest to szczególnie istotne z punktu współczesnego rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy.

LITERATURA

1. Antonisz E., Stępień M., 2010, *Poradnictwo zawodowe jako strategia zaradcza dla osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy*, w: Kukla D., Bednarczyk Ł. (red.), *Poradnictwo zawodowe dla osób z grup szczególnego ryzyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
2. Pater M, Woźniak M., 2008, *O współpracy doradcy zawodowego z nauczycielami*, w: ABC *Doradcy zawodowego*. *ABC Poradnictwa zawodowego w szkole, praca zbiorowa*, Warszawa, wyd. KOWEZiU.
3. *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych*, Kancelaria Senatu Biuro Analiz i Dokumentacji, 2010 r
4. *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały konferencyjne*, BKKK FFW, 2003.
5. Symela K., Żurek M., 2007, *System poradnictwa zawodowego w Polsce*, w: Kwiatkowska U., Sułkowski T. (red.): *Innowacyjne technologie w doskonaleniu kompetencji doradcy zawodowego*, Warszawa; Radom, OHP, ITeE.
6. *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Informator MEN, Warszawa 2010.

dr Barbara Trochimiak

ROZDZIAŁ III
MODEL PRACY Z UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W PRZEDSZKOLU, SZKOLE PODSTAWOWEJ, GIMNAZJUM I SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ

POZNANIE, PLANOWANIE, WSPIERANIE - - DIAGNOZA, PROGRAM, PRAKTYKA

Model przeznaczony jest do wykorzystania w pracy z uczniem, który ma trudności w realizacji standardów wymagań zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Trudności ucznia mogą wynikać z niepełnosprawności sensorycznej, intelektualnej, ograniczeń zdrowotnych i środowiskowych. Model może być również wykorzystany w pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym, który nie ma trudności w realizacji standardów wymagań edukacyjnych, ale potrzebuje innego typu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) ucznia w przedszkolach, szkołach i placówkach[1] przeprowadzane jest przez Zespół, tworzony odpowiednio przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych, specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem. Wiąże się to z systematycznym zbieraniem informacji, obserwacją, rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników uczenia się[2]. Stosowane procedury mają na celu określenie przyczyn niepowodzeń szkolnych ucznia, rozpoznanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, a także określenie predyspozycji i uzdolnień. Na podstawie przeprowadzonego rozpoznania Zespół opracowuje odpowiednią dla dziecka ofertę edukacyjną lub edukacyjno-terapeutyczną. W przypadku posiadania przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną

[1] Młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania i inne, zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

[2] Wymienione obszary rozpoznania są częścią diagnozy edukacyjnej. Jak podaje B. Niemierko (2009): „Możemy rozróżnić: 1. diagnozę unormowaną, dokonywaną za pomocą narzędzi (arkuszy obserwacji, kwestionariuszy, testów) standaryzowanych, to jest takich, które są przeznaczone do szerokiego użytku, przeszły proces prób i ulepszeń, zostały zaopatrzone w normy i podręczniki, 2. diagnozę nieformalną dokonywaną bez zastosowania jakichkolwiek narzędzi lub narzędziami, które zostały zbudowane przez diagnostę tylko do własnego użytku i nie przeszły procesu standaryzacji (s. 30).

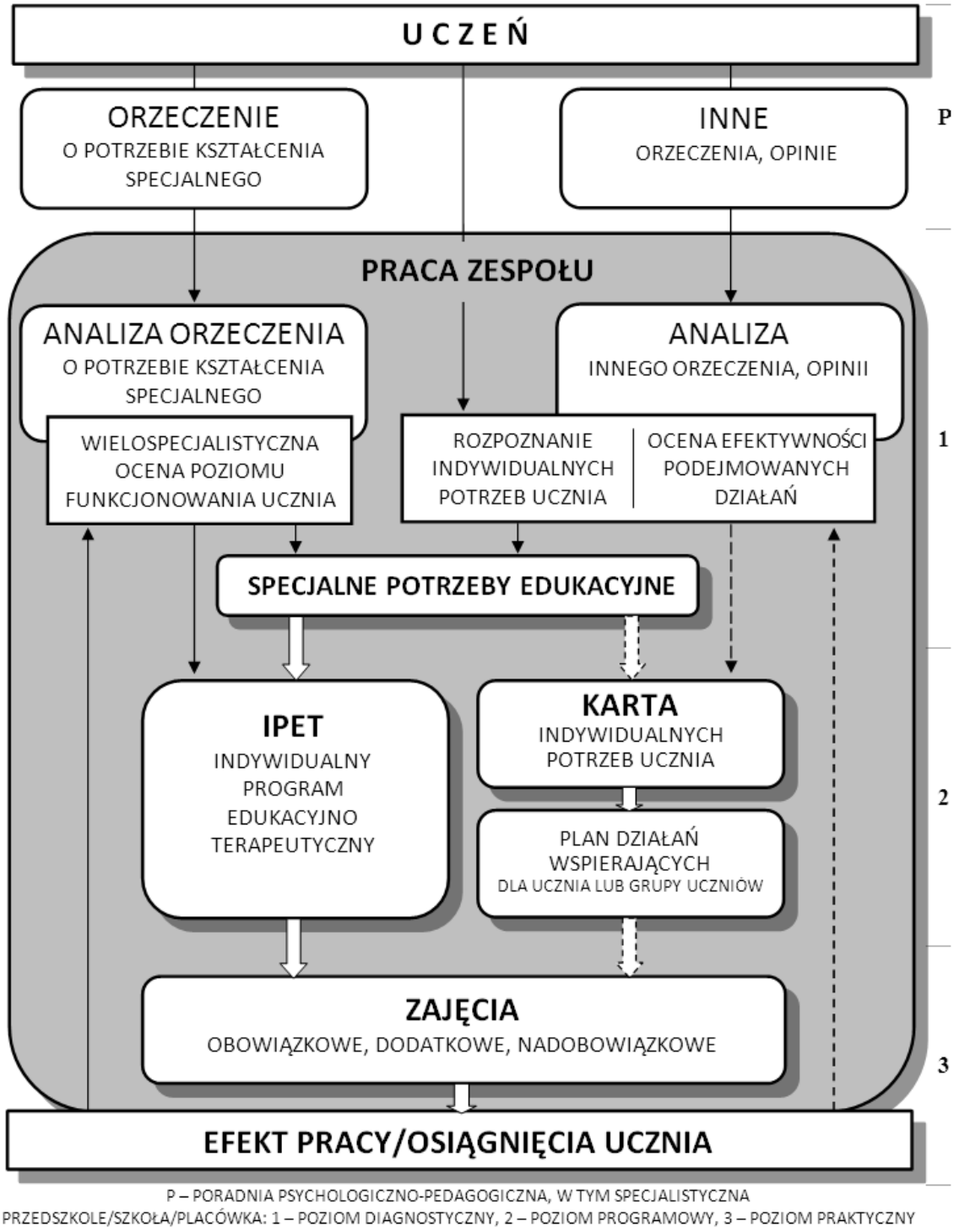
poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnię specjalistyczną, Zespół opracowuje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), a w przypadku posiadania orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną w tym poradnię specjalistyczną lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym poradni specjalistycznej) bądź na podstawie rozpoznania dokonanego na poziomie przedszkola, szkoły, placówki, Zespół zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia, zwaną dalej Kartą. Karta jest podstawą do opracowania Planu Działań Wspierających (PDW). PDW może być opracowany dla ucznia (plan indywidualny) lub dla grupy uczniów o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu. IPET i PDW realizowane są na zajęciach obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych zgodnie z prawem oświatowym.

Proponowany model pracy z uczniem jest trzypoziomowy (Schemat 1.). Pierwszy poziom to poziom diagnostyczny, drugi – programowy, trzeci – praktyczny.

I. POZIOM DIAGNOSTYCZNY – ROZPOZNAWANIE POTRZEB UCZNIA

> *Diagnosta stara się wykryć, jak warunki uczenia się wpływają na przebieg i wyniki uczenia się, a jego celem w tym zakresie jest uświadomienie uczniom i nauczycielom odpowiednich zależności po to, by skuteczniej szukać drogi do spełniania wymagań programowych*
>
> B. Niemierko, 2009, s. 15, 16

Na poziomie diagnostycznym Zespół rozpoznaje specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz warunki koniecznego dostosowania środowiska szkolnego ucznia. W tym celu analizuje dane zawarte w treści orzeczenia/opinii, jak również ustala obszary i procedury koniecznego rozpoznania, a następnie przeprowadza rozpoznanie. W modelu uwzględnione są dwa typy działań diagnostycznych: wstępne i monitorujące. Rozpoznanie wstępne przeprowadzane w przedszkolu, szkole lub placówce ma na celu zdobycie możliwie kompletnej wiedzy o możliwościach psychofizycznych i indywidualnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych ucznia. Informacje zawarte w orzeczeniach czy opiniach wydawanych przez poradnie mają zazwyczaj charakter ogólny i są niewystarczające do zaplanowania konkretnych działań wspierających. Nie zawierają danych, które są możliwe do uzyskania w wyniku obserwacji funkcjonowania dziecka w grupie, w różnych, codziennych



Schemat 1. Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

sytuacjach edukacyjnych. Rozpoznanie monitorujące, przeprowadzane po określonym czasie, ma na celu pozyskanie informacji pozwalających na dokonanie oceny efektywności podejmowanych działań. Służy planowaniu dalszego wsparcia.

Jeżeli dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, Zespół przeprowadza rozpoznanie w formie wielospecjalistycznej oceny poziomu funk-

cjonowania ucznia. W przypadku posiadania przez dziecko innego orzeczenia lub opinii Zespół przeprowadza rozpoznanie indywidualnych potrzeb ucznia. Obydwie formy postępowania diagnostycznego obejmują ustalenie mocnych stron dziecka, w tym jego zainteresowań, czyli cech, co do których można zakładać, że świadczą o prawidłowym rozwoju. Otrzymane dane stanowią podstawę konstruowania Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych oraz Planów Działań Wspierających. Następnym celem zarówno wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania (dla potrzeb IPET), jak i rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia (na rzecz PDW) jest identyfikacja trudności rozwojowych i edukacyjnych[3] dziecka oraz dodatkowo wymagań w zakresie dostosowania otoczenia do potrzeb ucznia. W realizacji tych celów członkowie Zespołu wykorzystują wyniki analizy dokumentacji szkolnej oraz wyniki wnikliwej obserwacji ucznia.

1. Analiza dokumentacji ucznia

W indywidualnych przypadkach analizowane będą np.: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, inne orzeczenie lub opinia, arkusz ocen, wyniki testów kompetencji, sprawdzianów, egzaminów, wyniki badań specjalistycznych, karta zdrowia, wcześniejsze wielospecjalistyczne oceny poziomu funkcjonowania ucznia, informacje z poprzedniego rozpoznania na poziomie przedszkola, szkoły lub placówki, informacje od rodziców, ewentualne informacje z wywiadów środowiskowych etc.

W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego znajdują się: diagnoza, zalecenia i uzasadnienie[4]. W diagnozie zawarte są ogólne informacje o możliwościach, ograniczeniach i potencjale rozwojowym dziecka. W zaleceniach wskazane są warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka oraz inne formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, a także najkorzystniejsze dla niego formy kształcenia specjalnego. W uzasadnieniu przedstawione są między innymi spodziewane efekty działań (diagnoza prognostyczna).

2. Przeprowadzenie i dokumentowanie rozpoznania na poziomie przedszkola i szkoły

Postępowanie diagnostyczne prowadzone przez Zespół na poziomie przedszkola, szkoły lub placówki to:

[3] Trudności edukacyjne, czyli trudności w wytworzeniu nowej, pożądanej z punktu widzenia celów dydaktycznych właściwości, mogą być związane z utrudnionym funkcjonowaniem psychofizycznym i społecznym ucznia, niesprzyjającym środowiskiem wychowawczym, a także nieprzygotowanym środowiskiem szkolnym.

[4] Zgodnie z wzorem zawartym w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez Zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (DzU Nr 173, poz. 1072).

a) wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, będąca podstawą opracowania i modyfikowania IPET;
b) rozpoznanie dokonane przez Zespół, będące podstawą do założenia Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia oraz opracowania i modyfikowania Planu Działań Wspierających (PDW).

Ad. 2a. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – zbieranie danych do sformułowania IPET.

Przy opracowywaniu IPET dla ucznia niepełnosprawnego[5] lub niedostosowanego społecznie, a także zagrożonego niedostosowaniem społecznym przeprowadzana jest wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania, która musi być wykonywana przez Zespół, w gronie którego znajdują się nauczyciele i specjaliści (wybrani stosownie do charakteru niepełnosprawności lub zaburzenia ucznia), a w placówkach także wychowawcy grup wychowawczych. W wyniku tego postępowania rozpoznawany jest kompleks powiązanych ze sobą potrzeb dziecka, z których większość jest bezpośrednio związana z jego niepełnosprawnością, niedostosowaniem, zaburzeniem. Realizacja tych potrzeb wymaga często dostosowania środowiska szkolnego, spójności logistycznej działań z podmiotami pozaszkolnymi itp.

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia dostarcza informacji o mocnych stronach ucznia, tzn. jego osiągnięciach rozwojowych, możliwościach psychofizycznych, zainteresowaniach, w tym o poziomie wiedzy i umiejętności, jak też o trudnościach rozwojowych i edukacyjnych tzn. jego ograniczeniach psychofizycznych, problemach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Pozwala na określenie sposobu dostosowania otoczenia tak, aby uczeń mógł w nim funkcjonować, tzn. rozwijać się i uczyć. Ocena funkcjonowania powinna być dokonywana w toku zajęć obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych. Przeprowadzana jest nie rzadziej niż raz w roku szkolnym, a zazwyczaj dwa razy w roku – pierwsza po czasie wystarczającym do aklimatyzacji dziecka w przedszkolu, szkole lub placówce, następnie dla dokonania okresowej oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na przykład pod koniec roku szkolnego lub częściej. Postępowanie diagnostyczne obejmuje zarówno procedury diagnozy nieformalnej, jak i unormowanej. Rozpoznanie przeprowadzane jest także każdorazowo w sytuacjach wymagających interwencji.

Opracowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia zależy od rodzaju i głębokości rozpoznawanych zaburzeń oraz zastosowanych narzędzi diagnostycznych. Powinno uwzględniać podział informacji wynikający z badań poszczególnych człon-

[5] W rozumieniu prawa oświatowego do grupy dzieci i młodzieży niepełnosprawnych zalicza się: niesłyszących, słabo słyszących, niewidomych, słabo widzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

ków Zespołu: specjalistów (logopedy, psychologa, pedagoga szkolnego i in.), nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych. Wybór formy dokumentowania może być zróżnicowany, np. arkusz, karta, zeszyt – w zależności od potrzeb czy rozległości rozpoznania, jak też wypracowanego w przedszkolu, szkole lub placówce wzoru.

Ad. 2b. Rozpoznawanie dokonywane przez Zespół – zbieranie danych do sformułowania PDW.

Rozpoznanie indywidualnych potrzeb ucznia opiera się na działaniach diagnostycznych o mniejszym zakresie niż działania w ramach wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

Określenie indywidualnych potrzeb ucznia wymaga rozpoznania jego możliwości psychofizycznych, w tym wybitnych uzdolnień, a także trudności edukacyjnych. Zgodnie z modelem zaproponowane zostały następujące obszary rozpoznania: warunki, przebieg oraz wyniki procesu uczenia się, w tym zachowanie ucznia (por. B. Niemierko, 1999, 2009).

1. Warunki uczenia się – *czynniki wpływające na proces uczenia się*. Rozpoznanie uwzględnia, np.:
   - czynniki wewnętrzne (emocjonalno-motywacyjne, poznawcze): motywacja do uczenia się, kontrola emocjonalna, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, zainteresowania, spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie, mowa/komunikacja, sprawność motoryczna, techniki szkolne (czytanie, pisanie, liczenie), wiadomości i umiejętności;
   - czynniki zewnętrzne (środowiskowe): środowisko rodzinne, środowisko rówieśnicze/pozycja w grupie klasowej, środowisko szkolne.
2. Przebieg uczenia się – *proces nabywania wiadomości i umiejętności szkolnych*. Rozpoznanie uwzględnia, np.:
   - zaangażowanie procesów emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych, z uwzględnieniem warunków środowiskowych.
3. Wyniki procesu uczenia się – *osiągnięcia edukacyjne*. Rozpoznanie uwzględnia:
   - techniki szkolne (czytanie, pisanie, liczenie),
   - wiadomości i umiejętności,
   - pożądane zachowania społeczne, pożądane cechy osobowe (zainteresowania, aspiracje, postawy i wartości).

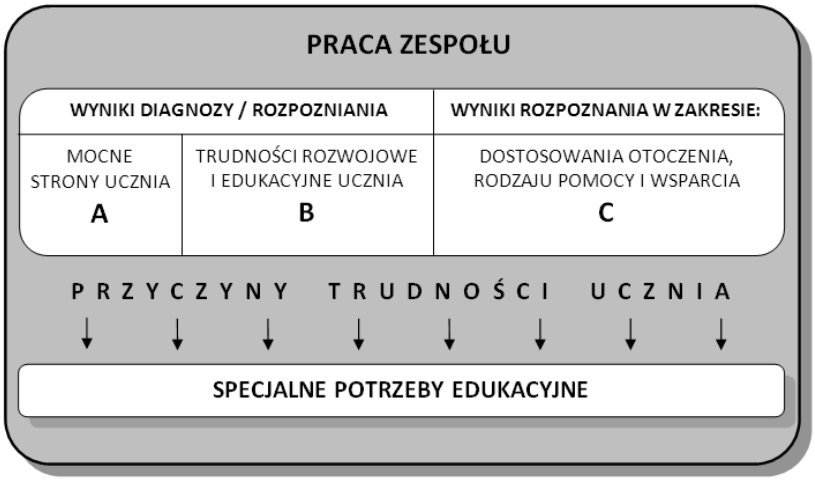
W procesie rozpoznawania diagnostycznego nauczyciel może wykorzystać autorski arkusz obserwacji lub skorzystać z gotowych narzędzi diagnostycznych, upowszechnionych w różnych publikacjach[6]. Autorzy niniejszego opracowania wskazują przykładowe narzędzia ułatwiające rozpoznanie.

3. Identyfikacja możliwości psychofizycznych i trudności edukacyjnych ucznia, w tym rozpoznanie przyczyn trudności oraz określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych

W modelu zaproponowany został następujący podział wyników rozpoznania:

- cechy korzystne dla rozwoju w zakresie warunków, przebiegu i wyników uczenia się – grupa A;
- cechy niekorzystne dla rozwoju w zakresie warunków, przebiegu i wyników uczenia się – grupa B;
- grupa potrzeb w zakresie dostosowania otoczenia, rodzaju pomocy i wsparcia przez inne osoby (np. specjalistów) oznaczana jest na schematach literą C.

Po ustaleniu przyczyn trudności rozwojowych i edukacyjnych (z uwzględnieniem warunków środowiskowych) oraz prognoz rozwojowych określane są specjalne potrzeby edukacyjne, w tym potrzeby w zakresie dostosowania otoczenia ucznia. Elementy niezbędne do określenia przede wszystkim w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia przedstawione są na Schemacie 2.



Schemat 2. Elementy postępowania diagnostycznego w prowadzeniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia

[6] Obszerne omówienie powszechnie znanych narzędzi pomiaru pedagogicznego, takich jak: arkusz obserwacji, skala postaw, test socjometryczny, kwestionariusz wywiadu, skala opisowa, test osiągnięć oraz metod diagnostycznych na użytek nauczyciela, takich jak obserwacja, pomiar dydaktyczny, analiza dokumentów, rozmowa diagnostyczna, ankieta, eksperyment, znaleźć można w publikacji: B. Niemierko, (2009). *Diagnostyka edukacyjna, podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Określenie przyczyn danego stanu rzeczy, ustalenie czynników mających wpływ na problem lub zaburzenie (diagnoza genetyczna) nie zawsze leżą w gestii Zespołu. Niekiedy do ich określenia konieczne jest przeprowadzenie dodatkowej diagnozy specjalistycznej, np. psychologicznej, aby rozstrzygnąć, czy niepowodzenia szkolne wynikają z upośledzenia umysłowego czy zaniedbań środowiskowych. Rozpoznanie przyczyny w tym przypadku generuje odmienne drogi postępowania (np. IPET lub PDW), inne zalecenia metodyczne. Odmienne są też prognozy rozwojowe. Im trafniej określona zostanie przyczyna i prognozy rozwojowe, tym lepiej będą zdefiniowane potrzeby dziecka i odpowiednio zaplanowane wsparcie pedagogiczno-psychologiczne.

Przykład:

Jeżeli w orzeczeniu wskazuje się na potrzebę kształcenia specjalnego z uwagi na, np. upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim i niepełnosprawność ruchową (niepełnosprawność sprzężona) to spośród wszystkich wyników diagnozy do grupy A nauczyciel powinien zakwalifikować funkcje najmniej zaburzone lub rozwinięte prawidłowo, np. spostrzegawczość, dobra pamięć wzrokowa, zdolności komunikacyjne. Sprawność tych funkcji może decydować o skuteczności realizacji IPET, ponieważ mogą one stanowić szczególną „siłę napędową". Do grupy B nauczyciel powinien zakwalifikować np. niewielki zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie, niedojrzałość społeczną, zaburzoną integrację sensoryczną, wzmożoną męczliwość, nadwrażliwość i labilność emocjonalną, podwyższony poziom lęku czy też trudności w kontaktach interpersonalnych. W grupie C powinny znaleźć się konieczne do spełnienia wymagania dostosowania środowiska szkolnego, jak: podjazd dla wózka inwalidzkiego, specjalnie przygotowane miejsce w klasie, odpowiedni stolik, itp.

Dla uczniów szczególnie uzdolnionych zakładana jest Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia oraz opracowywany jest Plan Działań Wspierających. Będzie to mogło nastąpić zarówno wtedy, kiedy uczniowie ci będą mieli trudności rozwojowe lub/i edukacyjne (cechy należące do grupy B), jak i wtedy, gdy nie będą posiadali żadnych trudności z nauką w szkole (dominacja cech z grupy A). Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów szczególnie uzdolnionych, zostały opisane szczegółowo w części dotyczącej modelu pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym.

4. Monitorowanie osiągnięć ucznia, efektywności udzielanego wsparcia

W przypadku ucznia realizującego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny monitorowanie osiągnięć i efektów pracy przeprowadzane jest w formie ponownej wielospe-

cjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania. Dzieje się tak ze względu na rozległość i kompleksowość podejmowanych działań w ramach IPET, których podsumowanie jest możliwe również tylko po przeprowadzeniu całościowej analizy oceny ucznia przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów. Wyrywkowa obserwacja może okazać się niewystarczająca. Zachodzące zmiany mogą być słabo zauważalne. Uczestniczenie przez nauczycieli w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia pozwala im (poprzez wymianę informacji) rozszerzać horyzonty własnego podejścia diagnostycznego.

W przypadku ucznia lub grupy uczniów o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu, którzy uczestniczyli w realizacji Planu Działań Wspierających, monitorowanie przebiegu działań przeprowadzane jest w formie okresowej oceny efektywności udzielanego wsparcia i jest dokonywane po upływie czasu zalecanego w treści Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia. Potwierdzona, pozytywna ocena efektywności działań może przemawiać za sukcesywnym wycofywaniem wsparcia i częstszym monitorowaniem działań po to, by potwierdzić czy przyniosły trwały efekt korygujący. Jeżeli zmienią się indywidualne potrzeby ucznia lub przyczyny trudności ustąpią całkowicie, członkowie Zespołu wprowadzają odpowiednie korekty Planu lub zawieszają działania wspierające.

II. POZIOM PROGRAMOWY – PLANOWANIE WSPARCIA

IPET lub PDW są formami realizacji określonych wcześniej specjalnych potrzeb edukacyjnych odpowiednio ucznia lub uczniów. Charakter każdego zaplanowanego działania powinien odpowiadać przyczynie trudności rozwojowej lub edukacyjnej, której dotyczy.

Planując IPET, a w nim wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka, Zespół zobowiązany jest uwzględniać zadania wynikające z podstawy programowej kształcenia ogólnego. Aby uzyskać ogólniejszy obraz planowanych działań Zespół powinien mieć na względzie stan aktywności ucznia w trzech obszarach:

- rozbudzanie zainteresowań ucznia (własną osobą, światem zewnętrznym, konstruowaniem modelu swojego funkcjonowania w świecie);
- kształtowanie umiejętności poznawania przez ucznia (własnej osoby, świata zewnętrznego, zasad postępowania**,** rozumowania i działania);
- doskonalenie mechanizmu podejmowania decyzji przez ucznia (na temat wyboru wartościowych cech osobistych, istotnych elementów świata zewnętrznego, ważnych elementów własnego systemu wartości).

Planując PDW, Zespół uwzględnia działania wspierające, odpowiadające na zapotrzebowania ucznia lub grupy uczniów. Mogą to być na przykład zajęcia korekcyjno-

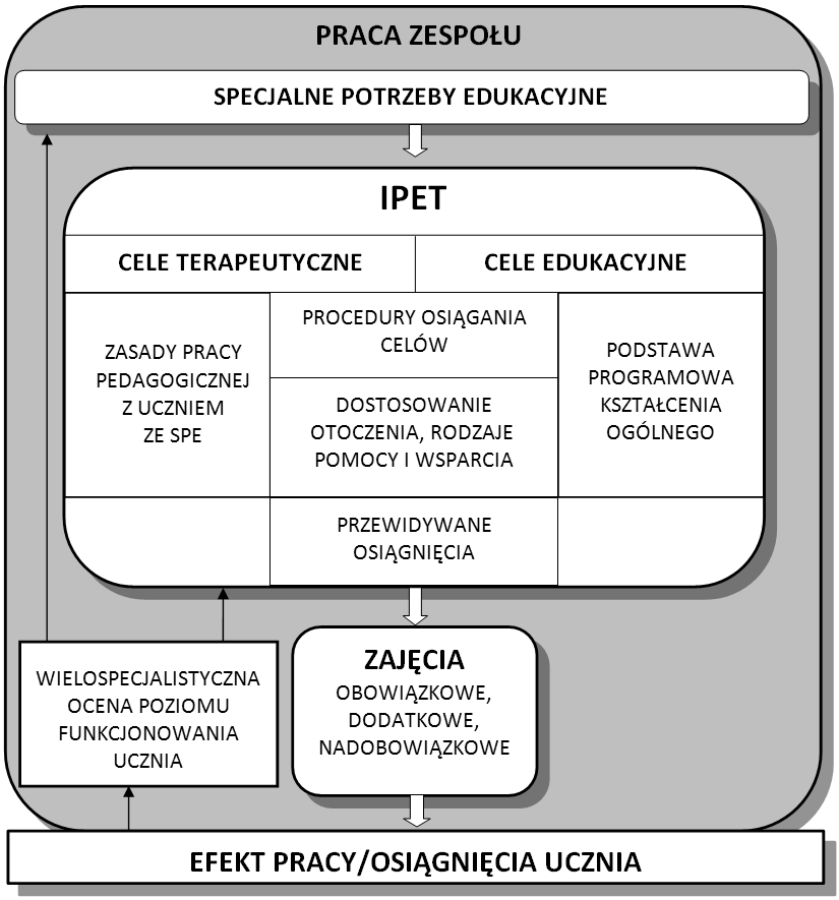
kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, dydaktyczno-wyrównawcze lub zajęcia z uczniami szczególnie uzdolnionymi.

5. *Sformułowanie Indywidualnego Program Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET)*

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny nie jest jedynie programem nauczania. Jak podaje B. Marcinkowska, (2010)[7]:

Istotą IPET jest łączenie funkcji podstawowych dla szkoły, tj. nauczania i wychowania (funkcji edukacyjnej) z funkcją terapeutyczną, która stanowi ważny element interwencyjnego oddziaływania na odchylenia rozwojowe uczniów z niepełnosprawnością. Te dwie funkcje nie mogą być realizowane niezależnie od siebie, a to powoduje konieczność wskazania w IPET swoistej części wspólnej dla edukacji i terapii.

Na Schemacie 3. zaprezentowane są elementy IPET i kierunki działań Zespołu.



Schemat 3. Elementy IPET i kierunki działań Zespołu

[7] B. Marcinkowska, (2010). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. W: J. Głodkowska, (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo APS (w druku).

Zgodnie z prawem oświatowym IPET powinien uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, a także zawierać:

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych ucznia, o których mowa w przepisach w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych;
- rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem (o charakterze odpowiednio rewalidacyjnym, resocjalizacyjnym lub socjoterapeutycznym);
- formy i metody pracy z uczniem;
- ustalone przez dyrektora przedszkola lub szkoły formy, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;
- zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne oraz inne, stosownie do potrzeb ucznia;
- zakres współpracy nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów z rodzicami ucznia.

B. Marcinkowska, (2010) podaje:

W części edukacyjnej indywidualny program może być adaptacją programu kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów z niepełnosprawnością w różnym zakresie – minimalnym lub znacznym (...).

W każdym przypadku należy wskazać szczegółowo zakres adaptacji, która może polegać w szczególności na: wydłużeniu czasu na realizację określonych treści (na osiągnięcie określonego celu); stosowaniu metod nauczania innych niż standardowo określone; zmianie form nauczania; stosowaniu indywidualnie zróżnicowanych środków dydaktycznych. Należy pamiętać o bezwzględnym wymogu realizacji podstawy programowej.

Trzeba podkreślić, że nie ma obligatoryjnego wzoru IPET. Zróżnicowanie podyktowane jest rodzajem niepełnosprawności, nasileniem niedostosowania społecznego, obowiązującą dla ucznia podstawą programową i etapem edukacji.

IPET zazwyczaj zawiera takie elementy jak:

1. Metryczka z danymi dotyczącymi dziecka: imię, nazwisko, rok urodzenia, nazwa przedszkola/szkoły/placówki, oznaczenie etapu edukacyjnego, grupy/klasy, podstawa objęcia kształceniem specjalnym (orzeczenie PPP numer, z dnia), rok szkolny.
2. Rozpoznanie wynikające z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

3. Opracowane wyniki rozpoznania z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, w tym:
   - cechy ucznia sprzyjające rozwojowi – mocne strony, na których można oprzeć działania edukacyjne i terapeutyczne, np.: umiejętności, zasób wiadomości, pozytywne elementy systemu wartości, utrwalone, pozytywne cechy ucznia;
   - informacje o trudnościach ucznia (pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności);
   - informacje o nie wymienionych w orzeczeniu przyczynach trudności;
   - informacje o funkcjonowaniu dziecka w grupie przedszkolnej lub klasowej.
4. Zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, w tym:
   - cele terapeutyczne wynikające z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka;
   - zestaw wskazań nakierowanych na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych (pierwotnych i wtórnych skutków niepełnosprawności, ważnych dla realizacji celów edukacyjnych i terapeutycznych);
   - warunki zapobiegania wtórnym skutkom niepełnosprawności.
5. Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, w tym:
   - cele edukacyjne wskazane w programie nauczania (nie należy ich przepisywać z tego programu, tylko wskazać w którym programie nauczania zostały określone);
   - zakres dostosowania programu/programów nauczania na podstawie analizy przewidywanych osiągnięć zawartych w programie nauczania (w nauczaniu przedmiotowym dostosowanie lub brak konieczności dostosowania w zakresie poszczególnych przedmiotów[8], należy podać autora i tytuł programu nauczania);
   - dostosowanie sposobu sprawdzania wiadomości i oceniania.
6. Procedury osiągania celów:
   a) określenie metod, form i środków dydaktycznych (ewentualnych specjalistycznych pomocy dydaktycznych) wykorzystujących mocne strony ucznia do realizacji celów edukacyjnych i terapeutycznych, mających znaleźć zastosowanie do:
      - przekazywania trudnych dla ucznia treści edukacyjnych,
      - realizacji wskazań terapeutycznych,
      - wypełniania założeń programu wychowawczego,
      - wypełniania założeń szkolnego programu profilaktyki;

[8] Niektórzy Autorzy niniejszego opracowania wskazują, jaki rodzaj treści w programach edukacyjnych powinien być dostosowywany do możliwości psychofizycznych ucznia z daną niepełnosprawnością.

b) określenie rodzaju pomocy i wsparcia w trakcie zajęć dydaktycznych (nauczyciela, kolegów z klasy, ewentualnie innych specjalistów, dostosowanie otoczenia).

7. Wykaz zajęć nadobowiązkowych (informacje o rodzaju zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych i innych) z załączonym ich programem.
8. Zakres współpracy z rodzicami ucznia.
9. Uwagi dodatkowe (np. informacje o wprowadzanych korektach programu).
10. Sposób ewaluacji programu (ocena efektywności podejmowanych priorytetowych działań) i informacje na temat modyfikacji IPET dokonywanych na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (data, dział, rodzaj modyfikacji, podpis osoby wprowadzającej modyfikację, adnotacja o poinformowaniu rodziców/opiekunów prawnych).
11. Informacja o zatwierdzeniu IPET przez Zespół, data i podpis osoby przygotowującej program, zatwierdzenie przez dyrektora, podpis rodzica/opiekuna prawnego, ewentualnie adnotacja o poinformowaniu rodziców/opiekunów prawnych.

Zalecenia do realizacji IPET[9].

- *IPET powinien być skuteczną odpowiedzią na specjalne potrzeby edukacyjne ucznia.*
- *Specjalne potrzeby edukacyjne są określane na podstawie rozpoznanych możliwości i ograniczeń psychofizycznych ucznia.*
- *Rozpoznanie potrzeb i możliwości ucznia wymaga współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców.*
- *IPET powinien mieć charakter edukacyjno-terapeutyczny, zatem w IPET-cie określa się indywidualnie zróżnicowane cele edukacyjne i terapeutyczne. Prawidłowo sformułowane i indywidualnie zróżnicowane cele stanowią jeden z kluczowych warunków osiągnięcia przez ucznia sukcesu. Uczniowie z niepełnosprawnością w normie intelektualnej oraz uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają szanse na niewielkie zróżnicowanie celów edukacyjnych, ponieważ zobowiązani są do osiągnięcia efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Zróżnicowanie celów w tym przypadku dotyczy głównie części terapeutycznej programu.*
- *Określając cele IPET należy uwzględnić nie tylko specjalne potrzeby ucznia, ale także wymagania zewnętrzne sformułowane w podstawach programowych kształcenia ogólnego.*

[9] Za: B. Marcinkowska, (2010). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. W: J. Głodkowska, (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo APS (w druku).

- *W IPET określa się indywidualnie zróżnicowane procedury osiągania celów.*
- *Określając procedury osiągania celów IPET należy uwzględnić specjalne potrzeby ucznia (uwzględniając przyczyny trudności) oraz wymagania zewnętrzne sformułowane w podstawach programowych.*
- *W części edukacyjnej IPET może być adaptacją programu nauczania lub programem autorskim.*
- *Część terapeutyczna IPET ma na celu wspieranie ucznia w osiąganiu sukcesu i powinna zawierać elementy wspomagania, korygowania i kompensowania zaburzonych funkcji oraz rozwijania indywidualnych uzdolnień i predyspozycji ucznia, dlatego każdy z nich powinien określać indywidualnie zróżnicowaną procedurę.*
- *IPET powinien być opracowany wspólnie przez nauczycieli i specjalistów, przy akceptacji rodziców.*
- *Osobą koordynującą indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (zarówno na poziomie ich konstruowania, jak i realizacji) powinien być wychowawca.*
- *Należy przyjąć tezę, że IPET jest skuteczny i gwarantuje sukces ucznia z niepełnosprawnością.*
- *Brak skuteczności IPET najczęściej jest konsekwencją:*
  - *nieprawidłowo przeprowadzonego rozpoznania możliwości i ograniczeń ucznia;*
  - *nieprawidłowo określonych celów;*
  - *nietrafnie zaprojektowanych procedur osiągania celów;*
  - *braku „przenikania" części terapeutycznej programu do części edukacyjnej;*
  - *braku współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców na poziomie rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych;*
  - *braku współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców na poziomie formułowania i realizacji programu.*

6. Założenie i prowadzenie Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia, formułowanie Planu Działań Wspierających (PDW)

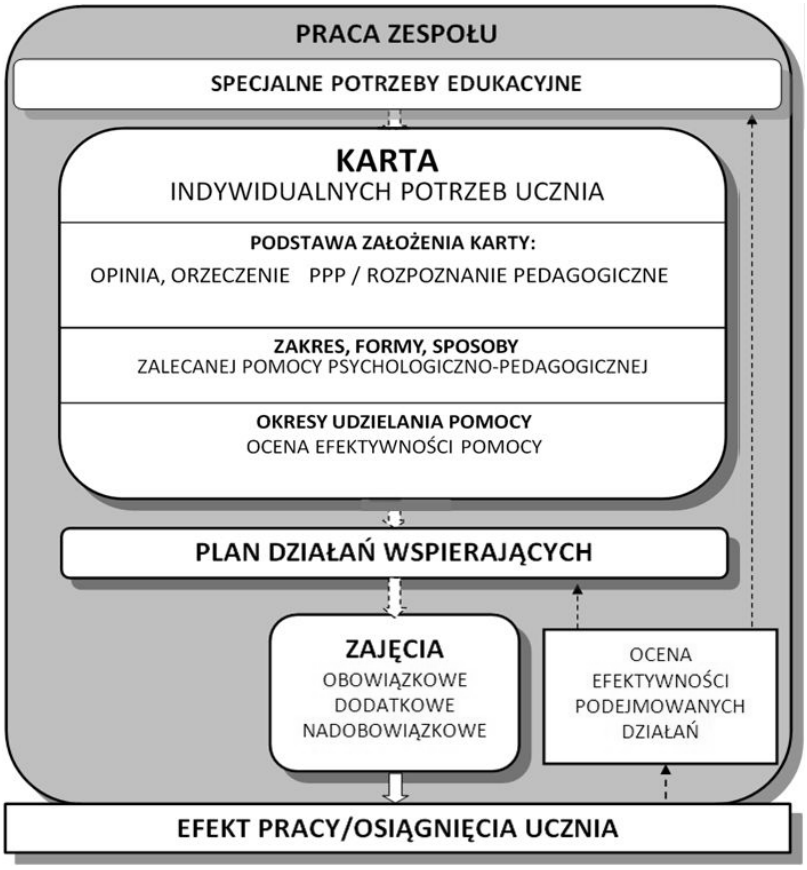
Podstawą założenia Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia jest posiadanie przez niego opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży lub rozpoznanie dokonane przez Zespół. Karta zawiera:

1) imię (imiona) i nazwisko dziecka;
2) nazwę przedszkola lub szkoły oraz oznaczenie grupy lub oddziału, do którego uczęszcza;

3) informację dotyczącą.:
    a) orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej – z podaniem numeru i daty wydania orzeczenia lub opinii,
    b) stwierdzonej przez Zespół potrzeby objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną;
4) zakres, w którym dziecko wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne;
5) zalecane przez zespół formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
6) ustalone przez dyrektora przedszkola lub szkoły formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;
7) ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
8) terminy spotkań zespołu;
9) podpisy osób biorących udział w poszczególnych spotkaniach zespołu.

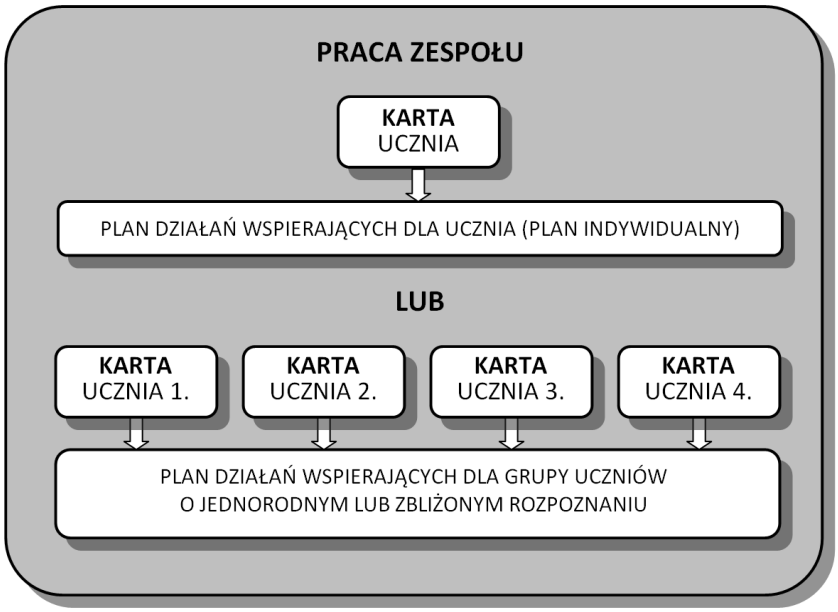
Po każdym spotkaniu Zespołu kartę przedstawia się dyrektorowi przedszkola lub szkoły.

W oparciu o ustalone przez dyrektora przedszkola lub szkoły formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane nauczyciele, wychowawcy grupy wychowawczej i specjaliści opracowują i wdrażają plany działań wspierających dla uczniów. Na Schemacie 4. przedstawione zostały kierunki działań Zespołu realizującego z uczniem Plan Działań Wspierających.



Schemat 4. Kierunki działań Zespołu realizującego z uczniem Plan Działań Wspierających (PDW)

Plan Działań Wspierających (PDW) może być opracowany dla jednego ucznia (plan indywidualny) lub dla grupy uczniów o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu. Na Schemacie 5. przedstawione zostały możliwe formy opracowania i realizacji PDW.



Schemat 5. Formy Planu Działań Wspierających

W PDW powinny być określone wobec ucznia /grupy uczniów:

a) cele do osiągnięcia w zakresie, w którym wymagana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna,
b) działania realizowane w ramach poszczególnych form i sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
c) metody pracy,
d) działania wspierające rodziców,
e) w zależności od potrzeb, zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

III. POZIOM PRAKTYCZNY – WSPIERANIE

7. Opis realizacji Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) lub Planu Działań Wspierających (PDW)

IPET lub PDW jest realizowany przez Zespół nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolu, szkole lub placówce. Wsparcie merytoryczne dla członków Zespołu zapewniają, o czym mowa powyżej, poradnie psychologiczno-pedagogiczne (w tym specjalistyczne) oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Zespół może także współpracować z innymi przedszkolami, szkołami, placówkami oraz podmiotami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. Najważniejszym jednak partnerem Zespołu są rodzice ucznia. Ich zaangażowanie w proces edukacyjno-terapeutyczny może przyczynić się do poprawienia osiągnięć dziecka. Wspieranie rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne uczniów, udzielanie im porad, konsultacji, realizowanie dla nich warsztatów i szkoleń, jest częścią organizowanej w przedszkolu, szkole lub placówce pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice mogą uczestniczyć w tych pracach Zespołu, które są związane z ich dzieckiem. Obowiązek poinformowania o terminie posiedzenia Zespołu spoczywa na dyrektorze – odpowiednio przedszkola, szkoły lub placówki.

W obszarze realizacji działań wspomagających rozwój dziecka ze SPE można wyróżnić dwa podejścia (A.I. Brzezińska, 2009, s. 16, 17):

- *podejście typu „dziecko ma problem, chcę mu pomóc”;*
- *podejście typu „ja mam problem z dzieckiem, muszę go rozwiązać”.*

W pierwszym podejściu wspomaganie zmierza do zapewnienia dziecku możliwie najlepszych warunków do samodzielnego działania, stosownie do jego możliwości psychofizycznych i indywidualnych potrzeb. W drugim podejściu na pierwszym planie jest niepełnosprawność lub inne zaburzenie oraz związane z tym trudności dla rodziców, nauczycieli i specjalistów. Wspomagając dziecko na drodze do samodzielności rodzice i Zespół winni mieć na względzie podejście pierwszego typu, to znaczy realizować działania ze świadomością, że problem ma przede wszystkim dziecko.

Pracę Zespołu koordynuje osoba lub osoby wyznaczone przez dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, np. pedagog szkolny. Natomiast działaniami na rzecz konkretnego ucznia kieruje zazwyczaj nauczyciel – wychowawca klasy, który (oprócz formułowania uwag na podstawie obserwacji ucznia) gromadzi dokumenty z informacjami, zaleceniami i wskazówkami innych nauczycieli oraz wyniki prac diagnostycznych specjalistów przeprowadzających ocenę poziomu funkcjonowania danego ucznia. Odnotowuje obszary wyznaczone do prowadzenia zintegrowanych oddziaływań Zespołu, a następnie kieruje przygotowaniem Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, czy też Planu Działań Wspierających.

Zespół nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów może pracować na podstawie różnych modeli organizacyjnych, np.: multidyscyplinarny, interdyscyplinarny, transdyscyplinarny (M. Piszczek, 2000). Każdy z modeli ma swoją określoną funkcjonalność, z czego należy zdawać sobie sprawę, gdyż w praktyce, z racji specyfiki prowadzenia działań w szkole, członkowie Zespołu wypracowują własny styl, wykorzystując w pracy rozwiązania charakterystyczne dla różnych wymienionych modeli teoretycznych. W Tabeli 1. zaprezentowane zostały sposoby realizacji poszczególnych zadań Zespołu oraz najważniejsze aspekty funkcjonowania, wynikające ze ścisłego prowadzenia działań według jednego z modeli organizacyjnych.

Starając się przyjąć formę pracy korzystną dla ucznia, Zespół powinien w miarę możliwości funkcjonować w sposób jak najbardziej zbliżony do modelu transdyscyplinarnego. Działania prowadzone zgodnie z modelem transdyscyplinarnym charakteryzują się tym, że:

- członkowie Zespołu (nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści) dokonują jednej, wspólnej diagnozy ucznia;
- rodzice są traktowani jako pełnoprawni członkowie Zespołu;
- Zespół spotyka się regularnie w celu wymiany informacji, wiedzy;
- w opracowaniu IPET/PDW biorą udział wszyscy członkowie Zespołu;
- wszyscy członkowie wdrażają IPET/PDW;
- każdy członek Zespołu odpowiada za realizację całego IPET/PDW.

Tabela 1. Porównanie trzech modeli funkcjonowania Zespołów

Działanie, aspekt funkcjonowania	Model multidyscyplinarny	Model interdyscyplinarny	Model transdyscyplinarny
Uczestniczenie rodziców w pracy Zespołu	Rodzice spotykają się indywidualnie z członkami Zespołu	Rodzice spotykają się indywidualnie z członkami Zespołu lub jego przedstawicielem	Rodzice w sposób równoprawny pracują z Zespołem
Przeprowadzenie diagnozy	Każdy członek Zespołu wykonuje własną, odrębną diagnozę	Każdy członek Zespołu wykonuje własną, odrębną diagnozę	Dokonywana jest jedna diagnoza wspólnie przez nauczycieli, specjalistów i rodziców
Sposoby komunikowania się członków Zespołu	Nieformalna wymiana informacji	Niesystematyczne spotkania poświęcone najczęściej tzw. analizie przypadku	Regularne spotkania przeznaczone do wymiany informacji, wiedzy, umiejętności
Przygotowanie IPET i PDW	Każdy członek Zespołu opracowuje oddzielną, własną część IPET/PDW na podstawie dokonanego przez siebie rozpoznania	Członkowie Zespołu uzgadniają ze sobą oddzielne plany, które tworzą IPET/PDW	Członkowie Zespołu i rodzice opracowują wspólny IPET/PDW, biorąc pod uwagę potrzeby rodziny
Odpowiedzialność za realizację IPET i PDW	Każdy członek Zespołu odpowiada za realizację swojej części IPET/PDW	Każdy członek Zespołu odpowiada za realizację własnej części IPET/PDW i ewentualną realizację części wspólnych	Każdy członek Zespołu odpowiada za realizację całego IPET/PDW wdrażanego przez wszystkich realizatorów
Realizacja IPET i PDW	Każdy członek Zespołu realizuje swoją specjalistyczną część IPET/PDW	Każdy członek Zespołu realizuje swoją część IPET/PDW, włączając w miarę możliwości, części wspólne IPET/PDW	Wyznaczona osoba realizuje plan wraz z rodzicami/opiekunami dziecka
Płaszczyzna założeń filozoficznych	Każdy członek Zespołu przyjmuje założenia specyficzne dla własnej dyscypliny	Każdy członek Zespołu przyjmuje część specyficznych założeń IPET/PDW	Każdy członek Zespołu przyjmuje wszystkie założenia wspólnego IPET/PDW
Płaszczyzna rozwojowa Zespołu	Niezależne doskonalenie zawodowe członków Zespołu w obrębie określonej dyscypliny	Niezależne doskonalenie zawodowe członków Zespołu w obrębie określonej dyscypliny, uzupełnione danymi z innych dziedzin	Poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności z dziedzin specjalistycznych na spotkaniach Zespołu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piszczek, M. (2000).

Ostateczny styl działania Zespołu jest wypadkową wielu okoliczności, jednak członkowie powinni pamiętać, aby forma organizacji ich pracy nie miała negatywnego wpływu na jakość udzielanego uczniowi wsparcia.

Zasady pracy pedagogicznej z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Praca z uczniem ze SPE powinna być prowadzona ze znajomością zasad działania odpowiadających charakterowi udzielanego wsparcia. W treści opracowania Autorzy wskazują

szczegółowe reguły postępowania uwzględniające konkretne potrzeby edukacyjne ucznia. Oprócz tych specjalistycznych uwag w stosunku do realizacji działań z uczniem ze SPE istnieje szereg uniwersalnych zasad wartych wprowadzenia do pracy indywidualnej. W bezpośrednim kontakcie z uczniem ze SPE dobrze jest komunikować się w sposób sprzyjający rozwojowi dziecka. Konstrukcję płaszczyzny porozumiewania się można oprzeć na następujących przykładowych zasadach:

1. Staraj się usamodzielniać dziecko.
2. Dostosuj sposób komunikowania się do możliwości psychofizycznych ucznia.
3. Informuj ucznia o sposobie własnego rozumowania.
4. Bądź dyskretny.
5. Bądź konsekwentny w prezentowaniu wartości.
6. Zachęcaj do działań twórczych.
7. Inicjuj działania twórcze.
8. Pobudzaj wyobraźnię.
9. Utrzymuj porządek w swoim otoczeniu.
10. Wsłuchuj się w racje ucznia.
11. Podążaj za rozumowaniem ucznia.
12. Podawaj i ćwicz z uczniem wszystkie metody pracy potrzebne do wykonania zadania.
13. Nie pospieszaj ucznia.
14. Bądź gotowy do zmiany sposobu działania.
15. Prezentuj swoje poczucie humoru z umiarem.
16. Dawaj przykłady dobrych rozwiązań.
17. Wykorzystuj na bieżąco zdarzenia do formułowania przykładów pożądanych zachowań.
18. Prezentuj przykłady różnych zachowań w takiej samej sytuacji.
19. Pokazuj inne zachowania, jeżeli postępowanie ucznia wynika z przyjęcia przez niego negatywnego elementu w systemie wartości.
20. Nawiązuj kontakty z uczniem w płaszczyźnie rzeczywistych trudnych sytuacji, z którymi ma do czynienia.

ZAGADNIENIA DOTYCZĄCE ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

W części specjalistycznej niniejszego opracowania Autorzy wskazują przykładowe rozwiązania metodyczne, a także różne pomoce dydaktyczne (w tym techniczne), z jakich mogą korzystać zarówno nauczyciel, jak i uczeń ze SPE.

Na zakończenie, w rozwinięciu ogólnych wskazówek do pracy z uczniem na zajęciach można stwierdzić, że podejmując pracę z uczniem ze SPE nauczyciel ustala wyznaczniki procesu edukacyjnego ucznia w indywidualnym przypadku. W zależności od charakteru specjalnych potrzeb ucznia określany jest zakres dostosowania programu edukacyjnego, uwarunkowania wynikające z diagnozy ucznia, cele edukacyjne i terapeutyczne, procedury osiągania celów edukacyjnych i terapeutycznych, zasady pracy i oceniania. Ustalenia te przekładają się na sposób prowadzenia zajęć obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych.

W ramach zajęć nauczyciel ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musi wykonać dodatkowe czynności, zastosować odpowiednie rozwiązania metodyczne. W poszczególnych ogniwach/etapach procesu kształcenia powinien mieć na uwadze możliwości i potrzeby ucznia (B. Trochimiak, 2010).

N a e t a p i e c z y n n o ś c i w s t ę p n y c h powinien przygotować warunki zewnętrzne – odpowiednie np. dla ucznia z niepełnosprawnością miejsce pracy, oświetlenie, pomoce dydaktyczne, etc.

U ś w i a d o m i e n i e c e l ó w i w y t w o r z e n i e p o z y t y w n e j m o t y w a c j i będzie się wiązało z zainteresowaniem ucznia (oprócz celem edukacyjnym) dodatkowo celem terapeutycznym. Ustalając cele kształcenia dziecka ze SPE nauczyciel powinien opierać się na mocnych, niezaburzonych stronach ucznia. Postawiony cel nie powinien sprawiać trudności ani wymagać długiego czasu realizacji (lub przeciwnie, w przypadku ucznia uzdolnionego powinien stanowić stymulujące wyzwanie), powinien być powiązany z doświadczeniem i wiadomościami, jakie posiada uczeń, powinien stwarzać okazję do rewalidacji. Wdrażanie do stawiania sobie oprócz celów edukacyjnych także celów terapeutycznych pozwoli uczniowi uzyskać poczucie kontroli i wiary w swoje możliwości, zaakceptować własne ograniczenia.

W p r o w a d z a n i e n o w y c h t r e ś c i wymagać będzie od nauczyciela zabiegów ułatwiających uczniowi poznanie, samodzielną obserwację, wskazanie istotnych, typowych i indywidualnych cech rzeczy i zjawisk w sposób uwzględniający specjalne potrzeby edukacyjne osoby. W poznawanie nowych treści zaangażowane są różne sfery funkcjonowania dziecka (emocjonalno-motywacyjna, instrumentalna i społeczna). Różne zatem będą warunki i przebieg uczenia się, obszary niezaburzonego i zaburzonego funkcjonowania, okoliczności, które nauczyciel powinien dokładnie rozpoznać, aby optymalnie ułatwić poznanie bezpośrednie lub pośrednie. Tu również, w pierwszym rzędzie, powinien wykorzystać niezaburzone procesy psychofizyczne ucznia. W bezpośrednim poznaniu uczeń niewidomy powinien mieć możliwość dotykania, słuchania i wąchania, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną winien poznawać stopniowo, w dłuższym czasie, mniejszymi partiami, w miarę możliwości poli-

sensorycznie. Poznanie pośrednie także musi odbywać się za pomocą dostosowanych do wieku intelektualnego oraz możliwości percepcyjno-poznawczych osoby ze SPE – modeli, schematów, ilustracji, tekstu mówionego i pisanego.

Na etapie nabywania, uogólniania i systematyzowania pojęć nauczyciel musi aranżować proces kształcenia ucznia, aby jego wiedza była spójna i usystematyzowana. Im więcej wiadomości i doświadczeń posiada uczeń, tym łatwiej o uogólnienia, a przecież osoby z niepełnosprawnością mają zazwyczaj mniej doświadczeń i dodatkowo mają one odmienny charakter niż doświadczenia ich rówieśników. W zależności od czynników zaburzających proces uczenia się, uczeń może mieć albo zbyt mało informacji, aby przeprowadzać generalizacje, wyciągać właściwe wnioski (na przykład uczniowie z zaburzeniami sensorycznymi) albo może mieć trudności w przeprowadzeniu operacji umysłowych (na przykład uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną). W związku z tym nauczyciel, kierując procesem uogólniania i systematyzowania, musi stworzyć warunki dostosowane do możliwości percepcyjno-poznawczych dziecka. Powinien umożliwić polisensoryczne poznawanie, które dostarczy jak najwięcej informacji. Ważne jest także, aby zadbał o prawidłowe przeprowadzenie procesu kształtowania pojęć, szczególnie pojęć złożonych (przechodzić od pojęć konkretnych do bardziej abstrakcyjnych, pojęcia złożone analizować za pomocą pojęć prostych). Systematyzowanie pojęć, wiązanie elementów wiedzy i tworzenie struktur poznawczych jest istotnym warunkiem rozwijania myślenia uczniów. Warto dodać, że kierowanie procesem uogólniania pojęć powinno odbywać się metodą inną niż zastosowana na etapie wprowadzania/poznawania nowych treści.

Na etapie utrwalania przez zastosowanie w praktyce uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zagwarantowaną dostateczną ilość czasu na działanie, praca musi być na miarę jego możliwości, a środki dydaktyczne dostosowane do potrzeb. Ścisła kontrola nauczyciela przy pierwszym wykonaniu ćwiczenia, a następnie nadzór nad powtarzaniem czynności, odpowiednia liczba powtórzeń utrwali wiadomości i rezultaty rewalidacji. Przekształcenie umiejętności w nawyk i wykorzystanie reguł w praktyce są ważnymi formami przygotowującymi ucznia z niepełnosprawnością do samodzielnego życia. Jak podaje I. Stawowy-Wojnarowska (1989): *„U uczniów niepełnosprawnych nauczanie przez pracę nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ praca wykonywana przez uczniów stwarza najwięcej sytuacji do kompensowania, korygowania bądź usprawniania zaburzonych procesów psychicznych i fizycznych”* (s. 69, 70). Działanie praktyczne ma także duże walory wychowawcze. Uczy współdziałania, daje poczucie własnej wartości i możliwości, rozwija zainteresowania.

Ogniwa procesu edukacji, jakimi są kontrola i samokontrola osiągniętych przez uczniów kompetencji, są równocześnie elementami diagnozy, rozpo-

znania wyników procesu uczenia się. W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel i uczeń sprawdzają, w jakim stopniu udało się zrealizować cele edukacyjne i terapeutyczne. Nauczyciel ocenia przede wszystkim wkład pracy ucznia, a nie efekt. Uczeń zaś powinien sam zorientować się co zrobił dobrze, a co źle. Jeżeli znał cel pracy i tok postępowania, będzie mógł skonfrontować wynik z założonym celem.

Dla prawidłowego przebiegu procesu kształcenia istotne jest, w jakim stopniu uczeń ze SPE ma poczucie przynależności do środowiska rówieśniczego. Przykre doświadczenia, brak uznania i brak wiary we własne siły mogą spowodować izolowanie się lub agresję. Włączanie ucznia z niepełnosprawnością do grupy sprawnych rówieśników należy starannie przygotować. Uczniowie powinni wiedzieć o niektórych trudnościach kolegi, o jego możliwościach, kiedy powinni a kiedy nie powinni udzielać wsparcia. Nauczyciel powinien wykorzystywać i kreować sytuacje, w których uczniowie mogą działać wspólnie.

Bywają również sytuacje, w których obecność w szkole ogólnodostępnej ucznia ze SPE może być dla niego niekorzystna z powodu nieprzygotowania środowiska do udzielenia wsparcia pedagogiczno-psychologicznego. W każdym przypadku wybór drogi postępowania, ścieżki edukacyjnej powinien być podyktowany dobrem dziecka.

LITERATURA:

Boenisch, B., Klaro-Celej, L., Maszycka-Suchecka, J., Rola, B., Sobocińska, M. (2007). *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych.* Płock: MSCD.

Brzezińska, A., Ohme, M., Resler-Maj, A., Kaczan, R., Wiliński, M. (2009). *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności.* Gdańsk: GWP.

Czajkowska, I., Herda, K. (1997). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole.* Warszawa: WSiP.

Dykcik, W. (red.). (2006). *Pedagogika specjalna.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Głodkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.

Giryński, A. (1989). *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych.* Warszawa: WSPS.

Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Janowski, A. (1985). *Poznawanie uczniów.* Warszawa: WSiP.

Marcinkowska, B. (2010). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo APS (w druku).

Niemierko, B. (1999). Diagnoza edukacyjna – cele metody i szanse rozwoju. W: B. Niemierko, B. Machowska (red.)*, Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady.* Legnica: Ośrodek Diagnozy Egzaminów Szkolnych Informacji Pedagogicznej.

Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna, podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Oleńska-Pawlak, T. (2006). Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: M. Klaczak, P. Majewicz (red.), *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Piszczek, M. (2000). Różne modele funkcjonowania Zespołu specjalistów odpowiedzialnych za diagnozę dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. *Rewalidacja 1(7)/2000.* Warszawa: CMPPP MEN.

Stawowy-Wojnarowska, I. (1989). *Podstawy kształcenia specjalnego.* Warszawa: WSiP.

Trochimiak, B. (2000). Proces nauczania i proces uczenia się w sytuacjach trudności edukacyjnych. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo APS (w druku).

Wysocka, E. (2007). *Człowiek a środowisko życia, podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

ROZDZIAŁ IV
PRACA Z UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI – PRZYKŁADOWE ROZWIĄZANIA

Przygotowano na podstawie opracowania: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe (cz. I i cz. II).

Autorzy:
prof. dr hab. Marta Bogdanowicz, prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, dr hab. Aneta Borkowska, dr hab. Joanna Głodkowska, prof. APS, dr Danuta Al-Khamizy, dr Agnieszka Dłużniewska, dr Małgorzata Jabłonowska, dr Patrycja Jurkiewicz, dr Joanna Łukasiewicz-Wieleba, dr Barbara Marcinkowska, mgr Ryszarda Dziubińska, mgr Agnieszka Gąstoł, mgr Urszula Gosk, mgr Agnieszka Lemańska, mgr Katarzyna Mirosław, mgr Joanna Moleda, mgr Beata Rola

1. UCZEŃ ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ CZYTANIA I PISANIA

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu wyróżnia się na podstawie charakterystycznych objawów trudności w czytaniu, pisaniu oraz warunkujących je zaburzeń funkcji poznawczych (wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych), ruchowych i ich integracji, które nie wynikają z obniżenia sprawności intelektualnej, ani bezpośrednio z wad zmysłu i zaniedbania dydaktyczno-środowiskowego. Szczegółowa charakterystyka symptomów ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej w okresie wczesnego dzieciństwa, przedszkolnym i szkolnym znajduje się w literaturze (miedzy innymi M. Bogdanowicz, 2002, 2005; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, 2004).

Symptomy dysleksji można obserwować w:

- czytaniu: wolne tempo czytania, słaba technika czytania (przedłużony etap głoskowania), znaczna liczba błędów, charakterystyczny rodzaj błędów (zależne od dysfunkcji, które są przyczyną tych trudności), słabe rozumienie przeczytanego tekstu i niechęć do czytania;
- pisaniu: trudności w pisaniu ze słuchu, ze wzoru i z pamięci, charakterystyczne błędy w pisaniu (zależne od dysfunkcji, które są przyczyną tych trudności);
- zachowaniu, w formie objawów nieharmonijnego rozwoju psychomotorycznego. Przejawiają się one jako tzw. deficyty, czyli opóźnienia rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, ruchowych, lateralizacji czynności ruchowych (słaba dominacja ręki, oka) i koordynacji tych funkcji tzw. integracji percepcyjno-motorycznej.

Wieloletnia obserwacja kliniczna i badania podłużne pozwalają zauważyć, że istnieje wyraźna dynamika zmian objawów dysleksji – zmienność symptomów dysleksji (M. Bogdanowicz, 2003). Inne są one we wczesnym okresie edukacji – określane jako symptomy „ryzyka dysleksji", nieco inne w starszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum, w wieku dorastania i w dorosłości. Znajomość zjawiska dynamiki objawów dysleksji niezbędna do trafnego rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W różnych okresach życia obserwujemy nasilenie innych symptomów, znikanie jednych a pojawianie się nowych.

Zmienność symptomów zależy od rodzaju i nasilenia dysfunkcji, które są przyczyną dysleksji, wieku – długości treningu w czytaniu i pisaniu, poziomu sprawności intelektualnej oraz od pracy nad problemem – specjalistycznej pomocy (ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych) i systematycznego treningu w czytaniu i pisaniu.

W dynamice objawów i patomechanizmie dysleksji zjawiska można zaobserwować takie zjawiska, jak:

1. Rozszerzanie się zakresu trudności na coraz więcej przedmiotów szkolnych i rozleglejsze obszary aktywności życiowej.
2. Nawarstwianie się zaburzeń, czyli nakładanie się na zaburzenia pierwotne – rozwoju psychomotorycznego (dysfunkcje poznawcze i motoryczne) zaburzeń wtórnych – sfery pozaintelektualnej (funkcji emocjonalno-społecznych) oraz osobowości (struktury „Ja", np. obniżenie poczucia własnej wartości, niestabilność samooceny).
3. Kompensowanie zaburzeń i redukcja niektórych trudności postępujące wraz z wiekiem i dojrzewaniem centralnego układu nerwowego, z usprawnianiem funkcji psychomotorycznych i uczestniczących w czytaniu i pisaniu dzięki zajęciom terapii pedagogicznej (ćwiczeniom korekcyjno-kompensacyjnym) i treningowi w nauce szkolnej, a także z racji wspomagającej roli wysokiej sprawności intelektualnej.
4. Utrzymywanie się gotowości do nawrotu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu w sytuacji zaniechania pracy nad problemem i samokontroli podczas pisania, w sytuacji stresu egzaminacyjnego, zmęczenia i trudności ze skupieniem uwagi, a także utraty kontaktu ze środowiskiem posługującym się ojczystą mową.

Już u dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym można dostrzec sygnały zagrożenia tym problemem. Są to objawy opóźnienia rozwoju mowy, niektórych funkcji poznawczych (wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych) i ruchowych, które leżą u podstaw uczenia się czynności czytania i pisania. W takich wypadkach mówimy o „ryzyku dysleksji".

Należy więc bacznie obserwować rozwój tych dzieci i w miarę możliwości zapobiegać ewentualnym trudnościom w uczeniu się. Symptomy ryzyka dysleksji, które można obserwować na kolejnych etapach rozwojowych, począwszy od wieku niemowlęcego, bardzo wyraźnie występujące w wieku przedszkolnym oraz w klasie pierwszej. Oczywiście do rozpoznania zagrożenia dysleksją nie wystarczy stwierdzenie pojedynczego objawu. Im więcej stwierdzamy symptomów ryzyka dysleksji, tym jest ono bardziej prawdopodobne.

Symptomatologia dysleksji wskazuje na narastanie problemu:

- Wiek poniemowlęcy i przedszkolny – symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego
- Klasa „I" – izolowane, wąskozakresowe trudności w czytaniu i pisaniu
- Klasy II–III – rozszerzanie się zakresu niepowodzeń szkolnych na inne przedmioty.

Nauczanie początkowe (klasa I–III)

Symptomy, które mogą wskazywać na ryzyko dysleksji zawiera *Skala Ryzyka Dysleksji*, która może być stosowana po pierwszym roku nauki szkolnej, na końcu klasy I (M. Bog-

danowicz, 2005). Pogłębione badanie w kierunku ryzyka dysleksji można przeprowadzić w poradni psychologiczno-pedagogicznej Testem Dekodowania (M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala, 2007), (por. rozdział „Metody rozpoznawania ryzyka i dysleksji rozwojowej").

Do symptomów zawartych we wskazanych narzędziach, dołącza się zazwyczaj te, które są związane z lateralizacją czynności ruchowych i orientacją w lewej i prawej stronie ciała i przestrzeni. Bardzo istotnym wskaźnikiem są symptomy pojawiające się podczas czytania i pisania.

Dzieci z dysleksją popełniają wiele błędów ortograficznych, których przyczyną może być słaba pamięć wzrokowa lub kinestetyczno-ruchowa (słaba automatyzacja wzorców ruchowych ręki).

O ryzyku dysleksji można jeszcze mówić w klasie pierwszej. W drugiej klasie również możemy użyć tego rozpoznania – jako wstępne – jeśli nie znamy dobrze dziecka lub jeśli jest ono wyraźnie zaniedbane środowiskowo. W innych wypadkach mogą być podstawy do wstępnej diagnozy dysleksji rozwojowej. Objawy te zawarte są w *Kwestionariuszu Objawów Dysleksji* (M. Bogdanowicz, 2010), do którego normy są aktualnie opracowywane.

Jeżeli wyżej wymienione symptomy oraz trudności w czytaniu i pisaniu utrzymują się w klasie drugiej, pomimo pomocy rodziców w domu i właściwej pracy nauczyciela w szkole, konieczne jest badanie diagnostyczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jedną z przyczyn tych objawów i trudności może być dysleksja rozwojowa.

Starsze klasy szkoły podstawowej (klasa IV–VI)

Zestawienie objawów specyficznych trudności dzieci z dysleksją rozwojową ukazuje zmiany, jakie zachodzą wraz z wiekiem i kształceniem się dziecka. Uwidacznia się wyraźna dynamika zmian objawów: niektóre z zaburzeń ustępują, na przykład od klasy IV często nie stwierdza się już nasilonych trudności w czytaniu, na ogół pozostaje tylko wolne tempo czytania i niechęć do czytania. Natomiast w pisaniu zmniejsza się liczba specyficznych błędów lub wręcz ten typ błędów nie pojawia się, natomiast widoczne są głównie błędy ortograficzne. Niektóre objawy zaburzeń mogą przetrwać do następnego okresu. Pojawiają się też nowe obszary trudności, na przykład w nauce języków obcych. Jeżeli wiele objawów występuje jednocześnie, świadczy to o zakłóceniach rozwoju wielu funkcji (szeroki obszar zaburzeń) i powoduje nasilone trudności szkolne. Z reguły mamy do czynienia z pewną konstelacją objawów, która jest uwarunkowana zaburzeniami konkretnych funkcji – stanowi to o określonym typie dysleksji.

Różne typy dysharmonii rozwojowych i dysleksji rozwojowej powodują, że uczniowie mogą mieć nieco odmienne objawy zaburzeń i stąd inne problemy szkolne. Wskazuje to na

konieczność udzielania pomocy z uwzględnieniem indywidualnych uzdolnień (mocnych stron) oraz uwzględniania specjalnych potrzeb edukacyjnych każdego ucznia z osobna.

Wczesne diagnozowanie dysleksji powinno przebiegać w trzech etapach (M. Bogdanowicz, 2008a, 2008c):

Etap pierwszy – diagnoza gotowości szkolnej

W wieku 5.–6. lat – profilaktyka niepowodzeń szkolnych powinna być realizowana przez powszechne badania przesiewowe w zakresie gotowości szkolnej dzieci. Temu celowi może służyć np. *Skala Gotowości Szkolnej* (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2006). Można zastosować nową wersję *Skali Ryzyka Dysleksji (SDR-6)* dla dzieci wstępujących do szkoły (M. Bogdanowicz, 2010).

Etap drugi – diagnoza ryzyka dysleksji

Dla diagnozy ryzyka dysleksji i skutecznej interwencji mają miejsce dwa krytyczne okresy: w wieku 7.–8. lat – diagnoza ryzyka dysleksji; istotne jest ujawnienie symptomów ryzyka dysleksji i nasilonych trudności w uczeniu się czytania. Wskazane są badania przesiewowe po pierwszym roku nauki szkolnej za pomocą *Skali Ryzyka Dysleksji (SDR-7)*. Z końcem roku niezbędna jest też ocena czytania. Służą do tego następujące narzędzia: Próba czytania dla klas „0"„*Darek*" (M. Bogdanowicz, 2000), „*Testy czytania dla sześciolatków*" (G. Krasowicz-Kupis, 2008), Test czytania głośnego „*Dom Marka*" (M. Bogdanowicz, 2009a). „*Test Dekodowania*" (M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala, 2007) umożliwia szerszą diagnozę zawierającą próby czytania i pisania oraz ocenę umiejętności fonologicznych.

W przypadku ujawnienia symptomów umiarkowanego lub wysokiego ryzyka dysleksji i nasilonych trudności w czytaniu, oraz słabych efektach pracy terapeutycznej z pomocą nauczyciela i rodziców, konieczne jest ponowne badanie: w wieku 8.–9. lat – wstępna diagnoza dysleksji. Badanie diagnostyczne powinno być przeprowadzone przez zespół poradni psychologiczno-pedagogicznej lub psychologa szkolnego.

Nauczyciel może posłużyć się „*Testem Dekodowania*" (M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala, 2007) w celu oceny czytania i pisania oraz umiejętności fonologicznych.

Przeprowadzenie badań diagnostycznych w tych dwóch krytycznych okresach (klasa I i II) w celu wstępnego ujawnienia zagrożenia dysleksją rozwojową, powinno zmobilizować dorosłych opiekunów dziecka do udzielenia mu systematycznej i skutecznej pomocy w zakresie ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych w celu usunięcia dysfunkcji rozwoju psychomotorycznego, doskonalenia czytania, a więc zminimalizowania ryzyka dysleksji. Jest to bardzo ważny, decydujący okres w uczeniu sie czytania i pisania.

Etap trzeci – diagnoza dysleksji rozwojowej.

Ostateczna diagnoza dysleksji rozwojowej może być sformułowana na przełomie okresu nauczania zintegrowanego i przedmiotowego (klasa III), jeżeli pomoc, dotychczas udzielona dziecku w domu, oraz specjalistyczna terapia szkole, nie przyniosły zdecydowanej poprawy, a więc nie spowodowały złagodzenia lub ustąpienia trudności w czytaniu i pisaniu.

W świetle reformy systemu oświaty MEN przewiduje, iż diagnoza dysleksji powinna zostać przeprowadzona do końca szkoły podstawowej i będzie aktualna do końca edukacji ucznia.

METODY ROZPOZNAWANIA RYZYKA DYSLEKSJI I WSPOMAGANIA ROZWOJU W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

8. Okres przedszkolny – ocena gotowości szkolnej

Badanie gotowości szkolnej dokonywane jest za pomocą *Skali Gotowości Szkolnej* (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2006) (…).

9. Okres przedszkolny – rozpoznawanie ryzyka dysleksji

Ocenę ryzyka dysleksji nauczyciel i rodzic może dokonać jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej pod koniec przedszkola lub na początku klasy I (październik). Możliwość taką stwarza badanie przesiewowe za pomocą *Skali Ryzyka Dysleksji (SRD-6)* dla 6-latków[10].

Stwierdzenie wysokiego ryzyka dysleksji powinno być podstawą do dyskusji rodziców, nauczyciela i pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej nad decyzją o opóźnieniu o rok obowiązku szkolnego dziecka w celu objęcia go wszechstronną opieką w formie ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, ruchowych. Umiarkowane ryzyko wskazuje na konieczność udziału ucznia we wskazanych ćwiczeniach od początku klasy pierwszej i systematyczne monitorowanie postępów w rozwoju i postępów szkolnych.

Jedną z metod, która jest najbardziej polecana w okresie przedszkolnym, ze względu na to, że bardzo wszechstronnie wspomaga rozwój dziecka jest *Metoda Dobrego Startu* (M. Bogdanowicz, 1999).

Propozycje ćwiczeń rozwijających funkcje poznawcze i koordynację wzrokowo-ruchową oraz motorykę rąk u dzieci w wieku przedszkolnym i wstępujących do szkoły można obecnie znaleźć w wielu publikacjach. Szczególnie pomocna jest tu książka Barbary Za-

[10] Narzędzie obecnie normalizowane (opracowywane są normy ogólnopolskie); zanim to nastąpi, Skala musi być używana z dużą ostrożnością.

krzewskiej (2003) *Każdy przedszkolak dobrym uczniem*. Zawiera ona modele ćwiczeń graficznych i literowo-wyrazowych. Przygotowaniu ręki do pisania służą *Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichovej* (M. Bogdanowicz, 2003). Dla dzieci leworęcznych lub o nieustalonej lateralizacji wskazane są trzy zeszyty ćwiczeń *Lewa ręka rysuje i pisze* (M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, 2003, 2004). Coraz więcej zeszytów ćwiczeń ma na celu kształcenie funkcji językowych. Przykładem jest publikacja *Dni tygodnia, pory roku i miesiące*. *Zabawy i scenariusze zajęć rozwijających funkcje językowe* (M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, 2004).

METODY ROZPOZNAWANIA DYSLEKSJI I WSPOMAGANIA ROZWOJU W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM

Do oceny ryzyka dysleksji wskazane są takie metody, jak:

1) *Skala Ryzyka Dysleksji* (SDR 7–8) dla uczniów kończących I i uczęszczających do II klasy (Bogdanowicz 2005) w wersji papierowej i multimedialnej;
2) ocena czytania i pisania za pomocą wybranego testu dla uczniów kończących pierwszy i drugi rok nauki szkolnej np. Test czytania „*Darek*" (M. Bogdanowicz, 2000), „*Testy czytania dla sześciolatków*" (G. Krasowicz-Kupis, 2008), Test czytania głośnego „*Dom Marka*" (M. Bogdanowicz, 2009) w wersji papierowej i multimedialnej;
3) lub próby czytania i pisania z „*Testu Dekodowania*" (M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala, 2007). W przypadku nasilonych trudności i wolnego przyrostu umiejętności dziecka wskazane jest przeprowadzenie pogłębionego badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub przez nauczyciela w szkole np. „*Testem Dekodowania*" (tamże).

„*Test Dekodowania*" (M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala, 2007) przewidziany jest dla uczniów I i II klasy. Służy diagnozie trudności w zakresie poprawności i tempa czytania wyrazów (które stanowią podstawowy objaw dysleksji rozwojowej) oraz mechanizmów tych trudności u dzieci w pierwszych dwóch latach nauki szkolnej. Test ten składa się z dwóch części, przy czym pierwsza – przesiewowa, obejmuje trzy testy osiągnięć, czyli: test znajomości liter, czytania słów prawdziwych i czytania słów sztucznych. Część druga to testy świadomości fonologicznej (analizy fonemowej i usuwania fonemów) oraz testy tempa nazywania (Nazywanie kolorów i obrazków, liter i cyfr). Do badań przesiewowych stosuje się jedynie testy osiągnięć. Drugą częścią testu bada się dziecko *wyłącznie wtedy*, gdy osiąga niskie wy-

niki w części pierwszej, a celem tego badania jest określenie przyczyn trudności w dekodowaniu.

Badanie testem jest krótkie (5–15 minut), test posiada normy, a obliczanie wyników i ich interpretacja nie nastręcza trudności. Umożliwia psychologom, pedagogom i nauczycielom, masowe, przesiewowe badania pod kątem dojrzałości do nauki czytania.

Okres wczesnoszkolny – ocena ryzyka dysleksji w klasie II

Utrzymywanie się trudności w czytaniu i pisaniu w drugiej klasie jest niepokojące, szczególnie, gdy uczeń otrzymuje stosowną pomoc. Badanie w tym okresie jest wskazane, a służy do tego kilka narzędzi diagnostycznych.

Do oceny funkcji poznawczych i ruchowych nauczyciel może zastosować *Skalę Ryzyka Dysleksji (SRD 7–8).* Najlepiej, gdy oceny dokona nauczyciel i rodzice, dzięki czemu jest możliwe porównanie tych ocen. Sposób opracowania wyników oraz normy umożliwiające ich interpretację znajdują się w podręczniku *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie* (M. Bogdanowicz, 2005).

Kolejnym narzędziem oceny, którym może się posłużyć nauczyciel jest *Kwestionariusz rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów klas I–III* (M. Bogdanowicz, 2010), do którego normy są aktualnie opracowywane. Kwestionariusz jest przeznaczony do przesiewowej oceny możliwości dziecka w zakresie uczenia się czytania i pisania. Może być zastosowany we wrześniu–październiku, w pierwszym i drugim miesiącu nauki w klasie drugiej.

W przypadku stwierdzenia niskiego wyniku, szczególnie gdy jednocześnie ujawnia się niski poziom rozwoju funkcji poznawczych i ruchowych (przeważa średni wynik 1–2 pkt) oraz gdy jednocześnie występują nasilone trudności w czytaniu, konieczne jest prowadzenie z dzieckiem zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Mają one na celu podniesienie poziomu sprawności ocenianych funkcji oraz czytania i pisania.

Oprócz badań wstępnych planuje się również badania kontrolne na końcu roku. Taka procedura pozwala na ocenę, w jakim stopniu dziecko poprawiło swoje wyniki, usprawniło podstawowe funkcje poznawcze i ruchowe oraz umiejętność czytania i pisania.

Jeżeli tak prowadzona całoroczna praca nie przyniesie istotnego postępu, należy z końcem drugiej klasy przeprowadzić badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu dokonania wstępnej diagnozy dysleksji i stworzenia skorygowanego programu terapii na kolejny rok szkolny.

Okres wczesnoszkolny – ocena ryzyka i diagnoza dysleksji w klasie III

Trwają prace nad normalizacją *Kwestionariusza rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów klas III* (M. Bogdanowicz, 2010). Powinien być zastosowany w pierwszych miesiącach nauki w klasie trzeciej.

W przypadku stwierdzenia niskiego wyniku, szczególnie gdy jednocześnie ujawnia się niski poziom rozwoju funkcji poznawczych i ruchowych oraz gdy jednocześnie występują nasilone trudności w czytaniu i pisaniu, konieczne jest prowadzenie z dzieckiem zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Jeżeli całoroczna praca nie przyniesie postępu, należy przeprowadzić badanie w celu postawienia diagnozy dysleksji rozwojowej i opracowania programu terapii pedagogicznej na dalszy okres nauki szkolnej.

Okres wczesnoszkolny – wspomaganie rozwoju dzieci ryzyka dysleksji

Sposób postępowania z dzieckiem, wspomagania jego rozwoju, opis różnych metod i technik terapeutycznych już we wczesnym dzieciństwie zawierają dwie bliźniacze książki *Uczeń z dysleksją w domu* (M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Rożyńska, 2007) oraz *Uczeń z dysleksja w szkole* (M. Bogdanowicz, A. Adryjanek (2004).

Najbardziej zasadniczym elementem terapii pedagogicznej jest trening czytania (systematyczne, codziennie ćwiczenia przez kilkanaście minut) (…).

Bogdanowicz (2002, 2007) w opracowaniu *Recepty na dobre czytanie i pisanie* proponuje bardzo przydatną technikę „*Czytanie na raty*" (codziennie 20 min):

1) Dziecko czyta na głos (fragment, na miarą możliwości dziecka np. ¼ strony).
2) Dziecko czyta z dorosłym razem (chórem).
3) Dorosły czyta dziecku (2–3 razy więcej tekstu).
4) Dziecko czyta samo po cichu (określony fragment).
5) I – 2 powtórki.
6) Na zakończenie – wspólne streszczenie całości.

Podczas czytania dorosły sprawdza, czy dziecko rozumie trudne wyrazy, pyta dziecko o sens wyrażeń przenośnych, zachęca dziecko do wypowiedzi na temat tekstu, przewidywania zakończenia itp.

Niezbędne są ortograficzne ćwiczenia, we wspomnianym opracowaniu znajduje się też opis techniki ćwiczenia „Dyktando w 10 punktach" (M. Bogdanowicz, 2002, 2007). (…)

Dobrym materiałem jest seria zeszytów ćwiczeń „Ortograffiti" dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej.

Starsze dzieci w okresie szkoły podstawowej powinny ponadto mieć ćwiczenia funkcji językowych, zwłaszcza świadomości fonologicznej, morfologicznej i syntaktycznej w celu poprawy jakości zapisu struktury słów, zdań i tekstu. Zależnie od wyników badania diagnostycznego wskazane są także innych ćwiczenia funkcji poznawczych.

Wskazówki pomocne przy budowaniu programu wsparcia uczniów ryzyka dysleksji w szkole:

- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące potrzeb uczniów ryzyka dysleksji (z dysleksją rozwojową) gwarantują prawo do diagnozy, terapii, dostosowania form i metod nauczania i obligują szkołę do udzielania tym uczniom specjalistycznej pomocy dostosowanej do ich potrzeb i możliwości.
- Szkołę podstawową uznaje się jako miejsce rozpoznawania specyficznych trudności w nauce, uzdolnień i predyspozycji oraz udzielania dzieciom indywidualnego wsparcia.
- Proces prowadzonej w szkole diagnozy (obserwacji i rozpoznawania) obejmuje określenie obszarów dobrego funkcjonowania, zdolności, zainteresowań i dążeń ucznia.
- Rozwiązania organizacyjne odnoszące się do pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce mają zapewnić im wsparcie i zindywidualizowaną pomoc, w zależności od dokonanego na poziomie szkoły rozpoznania jego trudności i uzdolnień. Indywidualizowanie pracy z uczniem ma występować zarówno na obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęciach edukacyjnych.
- Do najważniejszych działań wspierających uczniów ryzyka dysleksji i z dysleksją rozwojową jest opracowanie przez nauczycieli i specjalistów zindywidualizowanego programu edukacji zawierającego elementy wsparcia[11].
- W trosce o prawidłowy rozwój psychofizyczny rodzice dziecka powinni wspomagać szkołę w prawidłowym organizowaniu procesu dydaktycznego, poprzez wypełnianie zaleceń nauczycieli.
- Obowiązkiem ucznia i rodzica jest podjęcie pracy nad trudnościami w ramach form pomocy jakie zaproponuje mu szkoła.

[11] Obecna nazwa proponowana przez MEN – Plan Działań Wspierających.

- Rodzice dziecka ryzyka dysleksji powinni wiedzieć, że prawa to nie przywileje ani zwolnienie od pracy, lecz stworzenie właściwych warunków do uczenia się dziecka i wspieranie go w pracy nad jego problemem.

PROGRAM TERAPII DLA UCZNIÓW KLAS IV–VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Praca terapeuty wymaga planowania i systematyczności. Aby skuteczne okazały się jego działania, terapeuta jest zobowiązany do opracowania dla każdego ucznia (w przypadku terapii indywidualnej) lub dla konkretnej grupy uczniów (w przypadku pracy z zespołem) szczegółowego programu terapii. Przed przystąpieniem do planowania zajęć terapeuta musi zapoznać się z wynikami oceny funkcjonowania ucznia wykonanej przez osoby dokonujące oceny lub wynikami postdiagnostycznymi z poradni psychologiczno-pedagogicznych, w których uczniowie zostali zdiagnozowani.

Pamiętać należy o naczelnej zasadzie terapeutycznej: usprawniamy funkcje percepcyjno-motoryczne zaburzone poprzez wspieranie się na funkcjach niezaburzonych i mocnych stronach ucznia.

Przykładowe zadania terapeutyczne:

1. Integracja zespołu.
2. Budowanie więzi między terapeutą a grupą.
3. Eliminowanie stresu i napięć emocjonalnych.
4. Stwarzanie okazji do odnoszenia sukcesu.
5. Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych:
   a) w sferze słuchowo-językowej: ćwiczenie koncentracji uwagi, wzbogacanie słownika czynnego i biernego,
   b) w sferze wzrokowej: usprawnianie analizatora wzrokowego, ćwiczenie pamięci i spostrzegawczości wzrokowej, usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
   c) w sferze ruchowej: ćwiczenia motoryki ręki piszącej, poprawa poziomu graficznego pisma, utrwalenie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni.
6. Usprawnianie techniki czytania.
7. Ćwiczenia w rozumieniu czytanej treści.
8. Wypracowanie nawyku pisania poprawnego pod względem ortograficznym.
9. Wdrażanie do autokorekty.
10. Wypracowanie umiejętności redagowania tekstów.

Realizacja dobrze zaplanowanej pracy terapeutycznej ma duże walory dydaktyczno-wychowawcze. Uczniowie zrozumieją własne trudności i będą starali się skutecznie je pokonywać. Ich aktywność i motywacja do nauki przyczynią się do zredukowania negatywnych postaw wobec szkoły i samych siebie. Usprawniają funkcje poznawcze zaangażowane w proces uczenia się. W konsekwencji dobrze zrealizowanego procesu terapeutycznego uczniowie nauczą się pisać i czytać ze zrozumieniem, nauczą się autokontroli i autokorekty.

METODY ROZPOZNAWANIA DYSLEKSJI I WSPOMAGANIA ROZWOJU W GIMNAZJUM I SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ

Postawienie diagnozy w okresie edukacji ponadpodstawowej jest trudne i wątpliwe ponieważ: nie posiadamy narzędzi diagnostycznych, obraz symptomów jest odmienny niż w początkowym okresie nauki czytania i pisania, najczęściej znikają tzw. specyficzne błędy i dysfunkcje, pozostają głównie symptomy niespecyficzne, takie jak błędy ortograficzne, nawarstwiają się inne zaburzenia emocjonalne i motywacyjne.

Do oceny czytania i pisania w poradniach stosowano do niedawna, a nawet nadal używa się następujących narzędzi o przestarzałych tekstach i normach:

- *Test Czytania Głośnego dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz I–II gimnazjum* Marii Sobolewskiej (Sobolewska, Matuszewski, 2002),
- Pomoce do badań pedagogicznych uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych podejrzanych o zaburzenia o charakterze dysleksji rozwojowej Janiny Mickiewicz (1995),
- *Test do badania techniki czytania głośnego dla klas I–VII* Jana Konopnickiego (1961),
- *Testy Cichego Czytania* Heleny Chylińskiej (1985).

Dlatego też podstawą rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej jest zastosowanie takich metod klinicznych jak wywiad, obserwacja, analiza wytworów, metod, którymi posługuje się także nauczyciel.

Poznawanie młodzieży z dysleksją powinno zatem obejmować więcej wymiarów niż tylko umiejętności szkolne, zawężone do czytania i pisania. Są to:

- charakterystyka profilu osobowościowego: cechy charakteru (stosunek do pracy, obowiązków, wobec innych, siebie – samoocena, samokontrola), funkcjonowanie emocjonalne i społeczne (np. praca w grupie); działania pozytywne i negatywne itp.

- zasób wiadomości i umiejętności w zakresie: wypowiadania się; analizy tekstów i zjawisk literacko-historycznych; przetwarzania tekstów (syntezy wiadomości, treści); redagowania tekstów;
- mocne strony: uzdolnienia, zainteresowania, pasje;
- ocena stylu uczenia się .

WSPOMAGANIE – POMOC W UCZENIU SIĘ I TERAPIA PEDAGOGICZNA
(dysortografia, dysgrafia)

Ćwiczenie ortografii:

- W opracowaniu *Recepty na dobre czytanie i pisanie* opisane są ćwiczenia ortografii techniką „Dyktando w 10 punktach", które należy kontynuować.
- Istotnym elementem pracy nad poprawnością pisania jest utrwalanie nawyku korekty każdego napisanego tekstu. W książce *Uczeń z dysleksją w domu* (2007) znajduje się kolejna specjalna „recepta", jak rodzice powinni pracować nad korektą błędów w zeszytach szkolnych, aby była ona dokonana przez ucznia.
- W *Receptach na dobre czytanie i pisanie* znajdują się wskazania, jak nauczyciel może dostosować wymagania do możliwości uczniów z dysortografią w zakresie oceny prac pisemnych.
- Kontynuowanie ćwiczeń ortograficznych jest niezbędne, do czego można wykorzystać system terapeutyczny „Ortograffiti" dla poziomu gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego System Ortograffiti można określić jako kompleksowy program terapii, możliwy do zastosowania zarówno podczas pracy indywidualnej z uczniem, jak i grupowej w ramach lekcji.
- Praca z zeszytami „Ortograffiti" powinna być codzienna, 15–20-minutowa, wówczas materiał zawarty w zeszytach może zostać zrealizowany podczas trzech lat nauki szkolnej: w utrwalaniu wyrazów, których pisownia jest trudna (brak reguł logicznych, wyjątki) warto zastosować techniki mnemotechniki, różne sposoby zapamiętywania skojarzonego – niektóre opisano w opracowaniu *Recepty na dobre czytanie i pisanie* (M. Bogdanowicz, 2002, 2007);
- Towarzyskie *Gry ortomagiczne* (M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, 2007) w formie kart oraz w formie gier komputerowych stanowią atrakcyjną formą utrwalania trudnych ortograficznie wyrazów;
- Niezbędne jest wyrobienie nawyku sprawdzania pisowni, wspomaganie się słownikiem, korektorem pisma w komputerowych programach edytorskich.

Automatyzm pisania możliwy jest do osiągnięcia jedynie dzięki systematycznym ćwiczeniom kaligrafii. Poprawa w zakresie umiejętności zapisu możliwa jest głównie poprzez ćwiczenia pisania, czyli kreślenia ciągłego, płynnego, ruchu pisarskiego. Grafopomocnik opracowany przez Ewę Ligięzę, stanowi dobrą pomoc do pracy z dziećmi z objawami dysgrafii. (…) Grafopomocnik jest pomocą dydaktyczną, wskazaną do wykorzystania w celach profilaktycznych dysgrafii w młodszych klasach szkoły podstawowej, a także może pełnić funkcje pomocy terapeutycznej niezależnie od wieku dziecka.

Innym rozwiązaniem jest zeszyt ze zwężoną liniaturą (M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, 2004), z bardzo wyraźnie zaznaczonymi liniami pomocniczymi. Pozwala on na szybsze pisanie i „dociąganie" linii do liniatury. W zeszycie znajdują się „Rady dla ucznia praworęcznego, który chce kształtnie pisać" oraz „Kwestionariusz samooceny dla ucznia praworęcznego" (M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, Kasica, 2004). W serii „Ortograffiti" dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych wydano zeszyt ćwiczeń *Ćwiczenia grafomotoryczne* (J. Studnicka, 2004). Z pewnością część zadań z zestawu ćwiczeń *Przygotowanie do nauki pisania. Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichovej* (M. Bogdanowicz, 2003c) może przydać się do ćwiczeń gimnazjalistom. Ostatnio ukazał się zeszyt ćwiczeń *Ortograffiti. Od dysgrafii do kaligrafii* autorstwa Bogdanowicz i Rożyńskiej (2010) dla uczniów klas IV–VI.

Jeżeli ćwiczenia prowadzone systematycznie co najmniej pół roku nie przyniosą poprawy, należy w trosce o czytelność pisma wprowadzić na poziomie gimnazjum lub wyżej, pisanie wyrazów bez łączenia liter (tzw. pismo biblioteczne), a jeśli i to nie pomoże, należy przejść na pismo literami drukowanymi (wielkimi). Dłuższe teksty uczeń powinien wówczas pisać na komputerze.

PROGRAM WSPARCIA UCZNIÓW ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

Zindywidualizowany program edukacji zawierający elementy wsparcia. Taki program powinien kłaść nacisk na usuwanie objawów trudności w uczeniu się oraz wspomagać rozwój potencjalnych możliwości dzieci, rozbudzać w nich gotowość do uczenia się, a także umożliwiać doskonalenie sposobów kompensowania trudności.

Dzieci, u których przejawy trudności w nauce będą występowały w niewielkim nasileniu może skutecznie wspierać nauczyciel, przy dobrej współpracy z rodzicami, najlepiej pod kierunkiem specjalisty poprzez systematyczne konsultacje. Jednak, gdy u dzieci kilka różnych trudności objawia się w postaci nasilonej, uporczywej, a zarazem dotkliwej, to powinny one uczęszczać na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole, które prowadzi specjalista terapii

pedagogicznej. Natomiast dzieci z rozpoznanym ryzykiem dysleksji w nasileniu głębokim często wymagają indywidualnego wsparcia i poszerzonej pomocy terapeutycznej.

Program wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce powinien uwzględniać terapeutyczne kształcenie, które zapewni aktywizację wszystkich sfer rozwoju, funkcji i procesów psychicznych, motorycznych, emocjonalno-społecznych. Ponadto pozytywną strategią jest równoczesne pracowanie nad motywowaniem dzieci i rozwijaniem u nich poczucia własnej wartości.

W terapeutycznym kształceniu zadania dostosowuje się do możliwości psychofizycznych odbiorcy i wymagań programowych przedszkola/szkoły. Do najważniejszych zadań (na poziomie edukacji szkolnej) zalicza się rozwijanie elementarnych i podstawowych umiejętności czytania i pisania, które uwzględniają zarówno charakter specyficznych trudności w uczeniu się dzieci, ich umiejętności, jak i dotychczasowe doświadczenia.

Proponowane przez specjalistę terapii pedagogicznej lub nauczyciela ćwiczenia o charakterze stymulującym i usprawniającym (korekcyjnym) funkcje percepcyjno-motoryczne powinny sukcesywnie wprowadzać dzieci w świat liter, wyrazów, zdań oraz tekstów (tzw. jednostek językowych), tak by przyczynić się do osiągnięcia przez nie odpowiedniego (zadowalającego) poziomu czytania i pisania. Dzieci powinny sukcesywnie przechodzić przez kolejne etapy czytania: etap litery/głoski (ćwiczenia pomagające osiągnąć wprawę i pewność co do związków dźwięku z literą), etap sylaby, etap wyrazu, etap zdania. Program powinien uwzględniać treningi pomagające doskonalić technikę czytania, a także jednocześnie kształcić umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz sprawność poprawnego pisania.

Na jakość zdobywanej przez dzieci ryzyka dysleksji wiedzy, umiejętności i sprawności ma angażowanie w pracy z nimi możliwie wielu funkcji percepcyjno-motorycznych. Zaleca się, aby programy opracowywane z myślą o dzieciach ryzyka dysleksji zawierały ćwiczenia rozwijające funkcje słuchowo-językowe, funkcje wzrokowo-przestrzenne, dotykowo-kinestetyczne, funkcje ruchowe: motorykę dużą i ogólną koordynację ruchową oraz ich integrację, a także kształtowały lateralizację oraz orientację w schemacie ciała i przestrzeni, doskonaliły sprawność manualną i grafomotorykę. Zastosowanie ćwiczeń ruchowych, muzyczno-ruchowych wpływa na sferę ruchową, ruchowo-słuchową, a także na sferę słuchową dziecka, usprawnia orientację w schemacie ciała i przestrzeni. Jednocześnie ćwiczenia wspomagają ciało w uwolnieniu z napięcia emocjonalnego, pełnią więc funkcję odprężająco-relaksującą (M. Bogdanowicz, 2000).

W programach powinny znajdować się także ćwiczenia, które angażują myślenie, mowę, uwagę, pamięć, wyobraźnię. Ćwiczenia powinny kształtować umiejętność poprawnego mówienia i artykułowania pojedynczych głosek. Konieczne są działania wpływające na podnoszenie sprawności leżących u podstaw mowy, do których zalicza się min. ćwiczenia oddecho-

we, słuchu fonemowego (I. Styczek, 1981). W sposób znaczący należy wpływać na bogacenie słownictwa czynnego, jak i biernego dzieci, poszerzając ich zasób leksykalny o nowe pojęcia.

Dzieci powinny być wprowadzane sukcesywnie już od początku nauki w szkole (od klasy pierwszej) w zagadnienia ortografii poprzez zadania kształtujące u niego świadomość i wrażliwość ortograficzną, co stanowi jeden z najważniejszych elementów w terapii pedagogicznej.

Aby możliwe było opanowanie przez dzieci doświadczenia społecznego, konieczne są ćwiczenia kształtujące właściwe zachowania i postawy.

Programy powinny uwzględniać system wzmocnień i zabiegów wspierających dzieci w procesie edukacyjnym. Duży nacisk należy położyć na kształtowanie odpowiednio silnej motywacji poprzez zadania, które ją podnoszą i wzmacniają.

W terapeutycznym oddziaływaniu powinno się również uwzględniać samoocenę dzieci, jako zabiegu pomagającego kształtować ich świadomy udział w zajęciach oraz podnosić sukcesywnie poczucie własnej wartości.

Pracując z dzieckiem ryzyka dysleksji konieczne są działania profilaktyczne wspomagające jego prawidłowy rozwój oraz stymulacja, korekcja, kompensacja i usprawnianie tych funkcji, których rozwój jest opóźniony lub nieharmonijny.

W pracy terapeutycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym często korzysta się z następujących metod, programów i zestawów ćwiczeń[12]:

- *Metoda Dobrego Startu* Marty Bogdanowicz, metoda psychomotoryczna;
- *Metoda 18 struktur wyrazowych* E. Kujawy i M. Kurzyny, do nauki czytania i pisania;
- *Program ćwiczeń na podstawie metody sylabowej w czytaniu i pisaniu* K. Grabałowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak;
- *Metoda integracji sensorycznej* Violet F. Maas, metoda polisensorycznego uczenia się;
- Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych u dzieci dyslektycznych, program psychokorektywny J. Jastrząb;
- Programy multimedialne.

Inne metody:

- kompleksowy programu wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce: *ORTOGRAFFITI z Bratkiem dla klas I–III* I. Mańkowskiej i M. Rożyńskiej (2010);
- multimedialny program z serii *Dysleksja* autorstwa M. Rożyńskiej: *Litery. Zestaw materiałów multimedialnych wspomagających naukę liter, w tym umiejętność różnicowania grafemów podobnych oraz Trening słuchania, czytania i pisania cz. 1. Zestaw mate-*

[12] Na podstawie artykułu R. Czabaj, *Przegląd metod terapii pedagogicznej*, *Dysleksja*. Biuletyn PTD nr 1(3), wiosna 2009.

riałów multimedialnych wspomagających umiejętność czytania i pisania, doskonalących funkcje percepcyjno-motoryczne oraz kształcących wrażliwość i świadomość ortograficzną przeznaczonych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym;

- multimedialny program *Gotowość szkolna. Zestaw ćwiczeń do wspomagania procesu diagnozy gotowości szkolnej oraz stymulacji funkcji percepcyjno-motorycznych i umiejętności matematycznych* (R. Czabaj, I. Mańkowska, M. Rożyńska, E. Tryzno, 2009);
- publikacja pomocna w realizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* autorstwa I. Sosin.

Należy pamiętać, że doboru metod i programu dokonuje prowadzący zajęcia (terapeuta, nauczyciel), dostosowując do potrzeb, zainteresowań oraz możliwości dzieci.

OGÓLNE UWAGI DOTYCZĄCE POSTĘPOWANIA Z UCZNIEM Z DYSLEKSJĄ

1. Oceniać osiągnięcia we właściwy sposób. Udzielać pochwały po każdej poprawnej odpowiedzi, natomiast unikać stawiania ocen za odpowiedzi słabe i nie na temat.
2. Oceniać wiadomości ucznia głównie na podstawie wypowiedzi ustnych.
3. Oceniać wysiłek ucznia a nie efekty włożonego trudu w wykonanie zadania.
4. Dawać uczniom do zrozumienia, że oczekujesz większych osiągnięć.
5. Nie ponaglać tempa czytania czy pisania, uczeń potrzebuje więcej czasu na analizę i syntezę czytanego i pisanego tekstu (szczególnie na testach i sprawdzianach).
6. Cierpliwe czekać, aż uczeń odpowie. Jeżeli odpowie źle, należy naprowadzać go na trop, a potem zadać pytanie pomocnicze.
7. Ograniczyć ilość zadawanego do opracowania tekstu czytanki lub wybrać taki, aby był dostosowany do aktualnych umiejętności ucznia.
8. Zezwolić na pisanie ołówkiem, aby łatwiej było poprawić błędy.
9. Szczególną troską otoczyć uczniów leworęcznych (zadbać, aby mieli swobodę ruchów oraz odpowiednie ułożenie zeszytu i ręki przy pisaniu).
10. Upewnić się czy uczeń zrozumiał odczytane złożone polecenia lub zadania tekstowe.
11. Stawiać jasno sformułowane pytania, nadmiar poleceń do wykonania w krótkim czasie, wprowadza chaos informacyjny.
12. Odpytywać z miejsca, gwałtowne wywołanie do tablicy zwiększa napięcie emocjonalne i utrudnia myślenie.

13. Koncentrować swój krytycyzm na zadaniu, nie na uczniu. Powiedz raczej: „Ten fragment powinien zawierać więcej konkretów", a nie: „Twój sposób pisania jest słaby".
14. Zwrócić uwagę na wzmożoną męczliwość i problemy z koncentracją uwagi ucznia.
15. Aby łatwiej kontrolować pracę, uczeń powinien siedzieć blisko nauczyciela. Bliskość ośmiela i zachęca do zwrócenia się o pomoc.
16. Gdy uczniowie wykonują zadanie samodzielnie, należy często podpatrywać ich pracę. Wiadomo, że często się gubią i zadania nie wykonują do końca. W takich przypadkach nie należy wyznaczać następnego zadania, ale rozpoczęte dokończyć.
17. Wyrabiać na wszystkich przedmiotach nawyk pracy ze słownikiem ortograficznym.
18. Nie dopuścić do sytuacji, aby uczeń na lekcji nie pracował.
19. Bronić przed ośmieszaniem ze strony rówieśników.
20. Problemy z pamięcią utrudniają naukę tabliczki mnożenia, dni tygodnia, nazw miesięcy, naukę wierszy, należy wydłużyć limit czasu na opanowanie zadanego materiału lub zadawać go małymi partiami.
21. W pracy z uczniem z dysleksją należy bazować na polisensorycznych metodach.
22. Ważne jest przekazywanie uczniom spostrzeżeń na temat ich pracy. Zauważanie, że zrobili postępy, dostrzeganie częściowych sukcesów. „Sześć zadań na dziesięć jest dobrze rozwiązanych. Teraz potrzeba tylko, abyś popracował nad czterema".
23. Wydłużyć czas na czytanie lektur – podsunąć pomysł korzystania z „biblioteki książki mówionej".
24. Umożliwić korzystanie z dyktafonu na lekcji lub zrobienie notatki nielinearnej.
25. W klasach starszych zezwolić na pisanie prac kontrolnych na komputerze.
26. Raz w tygodniu przejrzeć zeszyty ucznia.
27. Nie dyskwalifikować prac napisanych nieczytelnie, uczeń powinien je przeczytać nauczycielowi.

Podejmując się pracy z dziećmi ryzyka dysleksji, należy zapewnić im istotne doświadczenia, które współtworzą korzystne podstawy kontynuowania edukacji w ciągu całego życia. Należy pamiętać, że dzieciom ryzyka dysleksji trudniej sprostać edukacyjnym oczekiwaniom i instytucjonalnym wymaganiom. Profesjonalne wsparcie, terapia pedagogiczna w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych prowadzonych przez nauczyciela specjalistę terapii pedagogicznej ma znaczenie w funkcjonowaniu społecznym tych dzieci, a także w likwidowaniu barier edukacyjnych oraz stwarzaniu im równych szans rozwoju.

28. Ważne jest stosowanie kolorowych pisaków i kredek, samodzielne tworzenie tabel, schematów, grafik, rysunków.

29. Egzekwować i nagradzać systematyczną pracę w domu.
30. Wymagać systematycznej pracy nad problemem i przynajmniej raz w miesiącu ją kontrolować.
31. W kontaktach z rodzicami omawiać trudności na jakie uczeń napotyka. Mobilizować ich do wzmożonej kontroli wykonywanych ćwiczeń.

Nauczyciele współodpowiedzialni za kształcenie dziecka powinni być zainteresowani zdobywaniem wiedzy na temat dysleksji. Łatwiej im będzie zrozumieć trudności dziecka i przede wszystkim wspomagać je w nauce. Świadomi nauczyciele nie czekają, aż problem sam się rozwiąże, lecz wyrażają gotowość do współpracy ze specjalistami.

2. UCZEŃ ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ MATEMATYKI

Z badań wynika, że co czwarty uczeń rozpoczynający naukę szkolną w szkole ogólnodostępnej doznaje nadmiernych i specyficznych trudności i niepowodzeń w uczeniu się matematyki (E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2007 wstęp i rozdziały części pierwszej). Z czasem trudności nabierają charakteru niepowodzeń szkolnych. W klasach starszych uczniów z niepowodzeniami jest jeszcze więcej, gdyż na pierwotne przyczyny nakładają się wtórne np. losowe. Sytuacja ich jest tak skomplikowana, że trudno im skutecznie pomóc. Trzeba bowiem odbudować ich motywację do nauki, korzystnie zmienić samoocenę i rekonstruować system wiadomości i umiejętności matematycznych, często poczynając od klasy I szkoły podstawowej. Dlatego ważne są działania profilaktyczne: wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną na poziomie wychowania przedszkolnego, ustalanie dojrzałości do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci z niepełną dojrzałością do uczenia się matematyki, odroczenie z obowiązku szkolnego itp.

Wyznacznikami dojrzałości do uczenia się matematyki w szkolnych warunkach są:

a) sprawne liczenie w możliwie dużym zakresie,
b) rachowanie na zbiorach zastępczych, obliczanie w pamięci łatwych przypadków dodawania i odejmowania,
c) dojrzałość emocjonalna wyrażająca się w pozytywnym nastawieniu do działalności matematycznej, odporności na sytuacje trudne intelektualnie i w zdolności do wysiłku intelektualnego w sytuacjach trudnych,
d) rozumowanie operacyjne na poziomie konkretnym w zakresie potrzebnym do kształtowania pojęć liczbowych i umiejętności,
e) zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi w liczeniu i rachowaniu.

Nabywanie wiadomości i umiejętności matematycznych przez dzieci w przedszkolu i w szkole utrudnia:

a) zawężanie edukacji matematycznej do rozwiązywania zadań zawartych w pakietach edukacyjnych (papierowa matematyka),
b) wady pakietów edukacyjnych,
c) pomijanie wstępnej matematyzacji,

d lekceważenie prawidłowości uczenia się (mechanizmy nabywania umiejętności matematycznych),
e układ treści sprzyjający rozleniwieniu dziecięcych umysłów,
f korzystanie z gotowych rozkładów nauczania, bez dostosowania ich do możliwości umysłowych oraz poziomu wiadomości i umiejętności uczniów, uczniów materiału itd.[13].

Diagnoza prowadzona w celu zmiany na lepsze dziecięcych losów obejmuje:

a) diagnozę dojrzałości do uczenia się matematyki w szkolnych warunkach: stosowane metody, interpretacja i wnioski diagnostyczne,
b) diagnozę dzieci, które nie potrafią sprostać wymaganiom stawianym im w ramach edukacji matematycznej: zadania badawcze, metody diagnozowania, interpretacja, formułowanie wniosków zmieniających na lepsze losy szkolne dzieci.

Natomiast metody diagnozowania są podane w cytowanej już publikacji Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009, rozdziały 7, 8, 10, 11, 12, 17, 20)

Uczenie się matematyki wiąże się z nabywanie doświadczeń logicznych i matematycznych, które dzieci gromadzą podczas rozwiązywania zadań. Rozwiązywanie każdego zadania jest równoznaczne z pokonywaniem trudności. Jeśli dziecko w miarę samodzielnie radzi sobie z tym, możemy uznać, że stopień trudności zadania mieści się w możliwościach umysłowych dziecka a trudności, które pokonało nazywamy **trudnościami zwyczajnymi.** Stanowią one integralna część procesu uczenia się matematyki.

Oprócz trudności zwykłych mogą występować **nadmierne trudności**. Jeśli dorosły wymaga od dziecka więcej niż ono jest w stanie zrozumieć i wykonać dając mu do rozwiązania zadania zbyt trudne wówczas wysiłek towarzyszący pokonywaniu trudności przekracza jego możliwości umysłowe.

[13] E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska *Główne grzechy przedszkolnej i szkolnej edukacji matematycznej. Czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie wiadomości i umiejętności matematycznych*, w: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

Z kolei o **specyficznych trudnościach** w uczeniu się matematyki mówimy wówczas, gdy dziecko z grupy starszych przedszkolaków lub uczeń klas początkowych mimo wysiłku nie potrafi poradzić sobie nawet z łatwymi zadaniami, które jego rówieśnicy rozwiązują bez problemów. Trudności specyficzne powstają z powodu nie osiągnięcia jeszcze przez dziecko dojrzałości do uczenia się matematyki. Są zatem specyficzne dla konkretnego dziecka, które ich doznaje. Najczęściej problem ten dotyczy dzieci wolnej i nieharmonijnie rozwijających się. Z badań wynika, że dotyczy to co czwartego dziecka w grupie rówieśniczej.

Intensywne wspomaganie dzieci w rozwoju umysłowym zależy od właściwie zorganizowanego procesu uczenia się. Według J. Piageta „uczenie charakteryzujemy jako trwałą (a więc zrównoważona) modyfikację zachowania, zależną od nabytków doświadczenia" (1966, s. 102). Wspomagając rozwój umysłowy dziecka dorosły musi stworzyć serię sytuacji dzięki którym dziecko nabędzie określone doświadczenia a następnie pomóc mu w przetwarzaniu tych doświadczeń na schematy poznawcze. Nasycenie procesu uczenia się właściwie zorganizowanymi doświadczeniami powinno wzrastać tak aby możliwe stało się wspomaganie, przyspieszanie a także korygowanie przebiegu rozwoju umysłowego dziecka. Wspomaganie rozwoju uwarunkowane jest także właściwym dostosowaniem procesu uczenia się do możliwości rozwojowych dziecka a także uwzględnienie relacji pomiędzy rozumowaniem a emocjami.

Rozumowanie operacyjne kształtuje się w umyśle dziecka od chwili jego narodzin. Jest to sposób funkcjonowania intelektualnego, który kształtuje się i dojrzewa zgodnie z rytmem rozwojowym człowieka. W kolejnych okresach i stadiach rozwojowych następują zmiany o charakterze progresywnym od form prostych powiązanych ze spostrzeganiem i wykonywanymi czynnościami, do form zrealizowanych w umyśle, a więc abstrakcyjnych i hipotetycznych. Dlatego bywa nazywany inteligencją operacyjną, a psycholodzy mówią o rozwoju inteligencji operacyjnej.

Dla edukacji matematycznej na poziomie klas I–III, zakres operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym wyznaczają następujące wskaźniki:

- operacyjne rozumowanie w obrębie ustalania stałości ilości nieciągłych;
- operacyjne porządkowanie elementów w zbiorze przy wyznaczaniu konsekwentnych serii.

Specyficznych trudności w uczeniu się matematyki doznają dzieci charakteryzujące się nieco wolniejszym rozwojem tych procesów psychicznych, które są zaangażowane w nabywanie pojęć i umiejętności matematycznych. W czasie rozpoczynania nauki w szkole wykazują mniejszą podatność i wrażliwość w zakresie uczenia się matematyki, dlatego specyficzne trudności pojawiają się u nich już w pierwszych dniach nauki szkolnej. Nie potrafią

poradzić sobie z rozwiązaniem nawet prostych zadań – nie rozumieją ich matematycznego sensu i nie dostrzegają zależności pomiędzy liczbami. Jeżeli nie rozumują operacyjnie na poziomie konkretnym (a większości przypadków dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki tak jest), nie potrafią zrozumieć ani wyjaśnień nauczyciela, ani sensu zadań matematycznych, gdyż są one utrzymane w konwencji operacyjnej. Ponadto, gdy dzieci są mało odporne emocjonalnie trudno im wytrzymać napięcia, które towarzyszą rozwiązywaniu zadań i które są związane z uczeniem się matematyki w warunkach szkolnych.

Doznając specyficznych trudności w uczeniu się matematyki dzieci przestają interesować się matematyką i rozwiązywaniem zadań. Czekają biernie, aż inni rozwiążą zadanie a swoją aktywność ograniczają do przepisania rozwiązania nie próbując niczego zrozumieć. Z tych powodów nie gromadzą ani doświadczeń logicznych, ani matematycznych, nie potrafią korzystać z edukacji matematycznej organizowanej w szkole. Trudności specyficzne pogłębiają się i rozszerzają do tego stopnia, że w krótkim czasie następuje blokada w nabywaniu wiadomości i umiejętności matematycznych. Towarzyszy temu utrata motywacji do nauki w tym niechęć do wszystkiego, co się wiąże z edukacja matematyczną. Skutkiem jest bardzo niski poziom wiadomości i umiejętności matematycznych reprezentowany przez dzieci.

METODY WSPOMAGANIA

Metoda pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki opracowana przez E. Gruszczyk-Kolczyńska stanowi połączenie elementów terapii niedyrektywnej z dyrektywnym kształtowaniem zachowań. Jej podstawę stanowi **naprzemienne układanie i rozwiązywanie zadań** przez dorosłego i dziecko.

Dorosły daje dziecku do rozwiązania zadanie, a ono stara się je rozwiązać na miarę swoich możliwości.

Następnie dziecko układa podobne zadanie dla dorosłego, a on je rozwiązuje, pokazując dziecku kolejne kroki postępowania.

Z kolei dorosły układa nieco trudniejsze zadanie dla dziecka (mieszczące się w strefie jego rozwoju), a ono stara się je rozwiązać. I znowu dziecko układa zadanie dla dorosłego.

Metoda naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań stwarza możliwość korygowania zachowań i wspomagania rozwoju dziecka ponieważ: – dorosły może przedstawić zarówno sposób układania, jak i rozwiązywania zadania: – dziecko doświadcza sytuacji „bycia słuchanym", „bycia docenianym", co sprzyja kształtowaniu umiejętności współdziałania i wymiany informacji bardzo ważnych umiejętności w procesie uczenia się; – dziecko nabywa umiejętności kierowania swym zachowaniem – przyczynia się do kształtowania odporności emocjonalnej dziecka na sytuacje trudne; – umożliwia zorganizowanie intensywnego uczenia się z maksymalnym wykorzysta-

niem mechanizmów: naśladowania, modelowania, obserwacji. Dorosły może dostarczyć dziecku wzór zachowania i stworzyć warunki, aby mogło zaobserwować sens modelowanej czynności, skłonić je do naśladowania, a potem wzmocnić nagrodą efekt uczenia się przez obserwację; – daje możliwość ciągłego diagnozowania dziecka i dostosowywania kolejnych trudniejszych zadań do strefy najbliższego rozwoju. W naprzemiennym układaniu i rozwiązywaniu zadań należy wykorzystywać metody czynnościowe. Zadania podawane dziecku powinny mieć charakter problemów, które ma ono rozwiązać za pomocą konkretnych czynności. Przy rozwiązywaniu zadań należy: uwzględniać więcej niż jedną serię czynności prowadzących do celu – rozwiązanie zadania na kilka sposobów; łączyć wykonywane czynności z odwrotnymi lub organizować je w większe całości. W ten sposób schematy czynności wykonywanych na poziomie enaktywnym, ikonicznym lub symbolicznym będą mogły łatwiej przyjmować kształt tego, co zostało uwewnętrznione. W naprzemiennym układaniu i rozwiązywaniu zadań bardzo ważny jest sposób porozumiewania się z dzieckiem. E. Gruszczyk-Kolczyńska zaleca wykorzystywanie trzech poziomów porozumiewania; słowne formułowanie wyjaśnień, zadań lub poleceń (jest to poziom symboliczny); poziom graficznego wyjaśniania. Są to mniej lub bardziej realistyczne rysunki, a także grafy, diagramy, tabelki (reprezentacje graficzne); wyjaśnianie na poziomie czynności.

Zasady prowadzenia zajęć z uczniem:

- Zasada stawiania zadań i wymagań na miarę strefy najbliższego rozwoju.
- Zasada pełnej opieki wychowawczej i współpraca z dorosłymi zajmującymi się dzieckiem na co dzień.
- Zasada akceptacji dziecka i dobrego z nim kontaktu.

ZAKRESY PROGRAMU WSPOMAGAJĄCEGO ROZWÓJ UMYSŁOWY DZIECI I PROWADZENIE ZAJĘĆ KOREKCYJNO-WYRÓWNAWCZYCH:

- kształtowanie umiejętności liczenia: uświadamianie reguł, które stosuje się przy liczeniu, wspomaganie dzieci w sprawniejszym liczeniu;
- kształtowanie umiejętności dodawania i odejmowania;
- wspieranie dzieci w stosowaniu klasyfikacji w procesie nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych;
- wspieranie dzieci w rozwoju operacyjnego rozumowania w zakresie aspektu kardynalnego liczby naturalnej;
- wspomaganiu rozwoju operacyjnego rozumowania potrzebnego w kształtowaniu aspektu porządkowego liczby.

PODMIOTOWOŚĆ W EDUKACJI MATEMATYCZNEJ

Bardzo ważnym warunkiem efektywnego procesu kształcenia na każdym etapie rozwoju człowieka jest podmiotowe traktowanie jego uczestników. Oznacza to poszanowanie ich prawa do tożsamości, własnej autonomii i niepowtarzalności, czyli humanistycznego i partnerskiego do nich podejścia oraz dostrzegania w każdym Osoby.

Mianem nauczycieli podmiotowych określa się tych nauczycieli, którzy samodzielnie dobierają cele i treści nauczania, metody pracy, formy organizacyjne i środki dydaktyczne. Tacy nauczyciele doskonalą swój warsztat pracy rozumiany bardzo szeroko, w tym i interakcje międzyludzkie. Nauczyciele ci mają skłonności do refleksji nad tym, co robią, zastanawiają się: kim są dla uczniów w klasie, w szkole, kim są dla rodziców, dla współmieszkańców, sąsiadów. Starają się rezygnować z kierowania procesem nauczania na rzecz współuczestnictwa w nim. Zbyt często jeszcze obserwujemy nauczycieli, którzy w procesie nauczania pouczają, nie chcą, nie potrafią być dla uczniów partnerami.

Jedną z fundamentalnych zasad pedagogiki jest idea dialogu między nauczycielem a uczniem. Podmiotowe traktowanie uczniów wymaga zachowania we wzajemnych relacjach takich postaw jak: akceptacja, empatyczne rozumienie.

Tradycyjny sposób nauczania matematyki jest oparty na wyjaśnianiu. Nauczyciel stara się, używając przenośni, przenieść wiadomości z własnej głowy do głów uczniowskich. Główną rolę odgrywa w nim nauczyciel. Konstruktywistyczny sposób nauczania jest oparty na samodzielnej pracy ucznia. Nauczyciel stwarza przyjazny klimat i za pomocą właściwych zadań motywuje uczniów do samodzielnej pracy. Każdy z uczniów samodzielnie konstruuje swoje wyobrażenia, swoje poznanie, nauczyciel dyskutuje z uczniami o ich wątpliwościach, przemyśleniach, poglądach. Nauczyciel w czasie dyskusji z uczniami spełnia tylko rolę moderatora. Konstruktywistyczny sposób nauczania sprzyja podmiotowemu traktowaniu uczniów na lekcjach matematyki.

3. MODEL PRACY Z UCZNIEM NIESŁYSZĄCYM LUB SŁABO SŁYSZĄCYM

dr Agnieszka Dłużniewska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego?

Uczniowie z uszkodzonym słuchem, w zależności od stopnia uszkodzenia oraz wyników diagnozy funkcjonalnej przeprowadzonej przez Zespół diagnostyczny działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej uzyskują orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla dzieci niesłyszących lub słabo słyszących[14]. Orzeczenia wydają Zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych. W orzeczeniu zawarta jest diagnoza oraz informacje dotyczące możliwości rozwojowych i potencjału dziecka, zalecenia dotyczące optymalnych warunków realizacji potrzeb edukacyjnych i terapeutycznych, a także uzasadnienie wskazanych przez poradnię form pomocy.

W przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem powinien być określony:

- stopień i czas uszkodzenia słuchu;
- poziom funkcjonowania językowego, intelektualnego, poznawczego oraz społecznego (gotowość do nawiązywania interakcji komunikacyjnych).

Istotne z punktu widzenia procesu dydaktycznego są informacje dotyczące poziomu funkcjonowania językowego, zarówno w zakresie języka mówionego, jak i pisanego. W przypadku uczniów słabo słyszących lub niesłyszących podane powinny być informacje dotyczące:

- sposobu percepcji,
- stopnia rozumienia informacji odbieranych drogą słuchową,
- umiejętności pracy (zapamiętywanie, analiza, interpretacja) z tekstem pisanym.

[14] W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego muszą znaleźć się, zgodnie z wzorami zawartymi w Rozporządzeniach, następujące informacje:

- diagnoza, zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte są informacje o możliwościach i potencjale rozwojowym dziecka (patrz: załączniki, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez Zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych).

Dzieci z uszkodzonym słuchem mogą ponadto otrzymać opinię o: wczesnym wspomaganiu rozwoju, odroczeniu obowiązku szkolnego, dostosowaniu wymagań edukacyjnych, zwolnieniu z nauki drugiego języka obcego, pierwszeństwie przyjęcia do szkoły ponadgimnazjalnej.

Charakterystyka ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego?

Uczniowie z uszkodzonym słuchem stanowią grupę niezwykle zróżnicowaną pod względem możliwości nabywania i doskonalenia systemu językowego, a tym samym przyswajania wiadomości i umiejętności w procesie dydaktycznym.

Czynnikami, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie ucznia z uszkodzonym słuchem, są:

- rodzaj uszkodzenia (niedosłuch przewodzeniowy, mieszany: przewodzeniowo-odbiorczy, odbiorczy);
- czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu (prelingwalne – przed rozpoczęciem procesu opanowywania podstaw systemu językowego, perilingwalne – w trakcie kształtowania się systemu językowego i postlingwalne – po opanowaniu podstaw systemu językowego uszkodzenie słuchu);
- stopień uszkodzenia słuchu (lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie uszkodzenie słuchu);
- moment wyposażenia dziecka w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego oraz środowisko rodzinne (słyszący czy niesłyszący rodzice);
- trafność doboru metod kształtujących rozwój systemu językowego;
- skuteczność i intensywność oddziaływań terapeutycznych;
- poziom rozwoju intelektualnego, który determinuje indywidualne predyspozycje do opanowywania wiadomości i umiejętności związanych z funkcjonowaniem w szkole.

***

Rodzaj i stopień uszkodzenia słuchu mają przede wszystkim wpływ na jakość odbioru i wytwarzania dźwięków mowy.

W przypadku uszkodzenia słuchu typu przewodzeniowego zaburzenia dotyczą odbioru bodźców dźwiękowych na drodze powietrznej. Przyczyna zaburzonego odbioru jest najczęściej zlokalizowana w części zewnętrznej lub środkowej narządu słuchu, a ubytek słuchu za-

sadniczo nie przekracza 60 dB. Skutkiem tego typu uszkodzenia jest trudność w odbiorze przez dziecko kierowanych do niego komunikatów. Słyszenie drogą kostną jest prawidłowe, co sprawia, że dziecko nie jest pozbawione możliwości autokontroli swoich wypowiedzi. Trudności ucznia z przewodzeniowym uszkodzeniem słuchu w odbiorze komunikatów dźwiękowych mogą mieć wpływ nie tylko na ukształtowanie się prawidłowych wzorców mowy w płaszczyźnie fonetycznej, ale także gramatycznej i leksykalnej.

Uszkodzenia słuchu o charakterze mieszanym oraz odbiorczym powodują zaburzenia w odbiorze bodźców akustycznych zarówno drogą powietrzną, jak i kostną. W zależności od stopnia głębokości mogą powodować zaburzenia manifestujące się niewielkimi trudnościami w płaszczyźnie odbiorczej i realizacyjnej aż po uniemożliwienie spontanicznego rozwoju językowego dziecka. Należy zaznaczyć, że w przypadku głębokich uszkodzeń słuchu samo zaopatrzenie w aparaty słuchowe lub wszczepienie implantu i rozpoczęcie działań mających na celu usprawnianie słuchu często nie wystarcza do tego, aby dziecko mogło spontanicznie przyswajać reguły zachowań językowych w aspekcie systemowym. Problem dzieci niesłyszących dotyczy bowiem trudności w dotarciu do struktury fonologicznej (K. Krakowiak, 1995, 25–37) i morfologicznej języka dźwiękowego. Staje się to przyczyną uniemożliwiającą odkrywanie znaczeń na poziomie słów oraz struktur składniowych, a tym samym zaburza proces przyswajania systemu językowego. Stan taki wpływa na zahamowanie lub zaburzenie kształtowania się kompetencji językowej i komunikacyjnej, a następnie kulturowej, których poziom rozwoju staje się jakościowym i ilościowym wyznacznikiem funkcjonowania procesów poznawczych, społecznych i emocjonalnych. W takiej sytuacji budowanie systemu językowego musi odbywać się z zastosowaniem odpowiednich do stopnia uszkodzenia i możliwości dziecka metod kształtowania kompetencji językowej i komunikacyjnej, pozwalających na przełamanie wyżej wymienionych barier i umożliwienie dziecku odkrycia reguł rządzących językiem (K. Krakowiak, 1995; J. Cieszyńska, 2001).

Nie bez znaczenia jest też czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, oraz moment wyposażenia w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego. Inne będą zatem możliwości rozwoju językowego dziecka, u którego uszkodzenie słuchu nastąpiło w okresie prelingwalnym i uniemożliwiło nabycie jakichkolwiek doświadczeń językowych, a inne dziecka, które utraciło słuch w okresie perilingwalnym, czyli w trakcie kształtowania się języka czy postlingwalnym, gdy podstawy języka zostały już opanowane.

Nie trzeba też zapewne udowadniać, jak ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma środowisko rodzinne, w jakim się ono wychowuje. Należy zatem zwrócić uwagę na fakt, że z innymi problemami będą borykały się dzieci z uszkodzeniami słuchu dorastające w rodzinie słyszących, a z innymi w rodzinie niesłyszących rodziców. Warto przypomnieć, że ponad 90% populacji dzieci z uszkodzonym słuchem ma słyszących rodziców, a jedynie około 10% to dzieci niesłyszących rodziców.

***

Podział stopni uszkodzenia słuchu na lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki przyjmuje się za propozycją Międzynarodowego Biura Audiofonologii. Według klasyfikacji BIAP za normę przyjmuje się stan, gdy próg reakcji na dźwięki wyznacza krzywa nieprzekraczająca 20 dB. W przypadku, gdy wartości progowe krzywej audiometrycznej zawarte są w przedziale 21–40 dB mówimy o lekkim uszkodzeniu słuchu, 41–70 dB o umiarkowanym uszkodzeniu słuchu, 71 dB–90 dB o znacznym uszkodzeniu słuchu, powyżej 90 dB o głębokim uszkodzeniu słuchu.

Przedstawiona klasyfikacja za podstawę wyznaczania wartości progowych przyjmuje poziom reakcji na tony czyste o częstotliwościach charakterystycznych dla dźwięków mowy i oczywiście nie może być i nie jest jedynym wyznacznikiem w prognozowaniu postępów w rozwoju językowym dziecka. Na potrzeby osób pracujących z dziećmi z uszkodzeniami słuchu należy uwzględnić typologię pedagogiczną (K. Krakowiak, 2006, 255–288), uwzględniającą funkcjonowanie językowe (w sferze percepcji i recepcji mowy) słabo słyszącego i niesłyszącego dziecka. Zgodnie z omawianą typologią można wyodrębnić cztery grupy osób z uszkodzeniami słuchu.

1. Funkcjonalnie słyszące – jest to grupa osób, które niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniem audiometrycznym, są w stanie odbierać wypowiedzi ustne drogą słuchową, bez konieczności wspomagania się wzrokiem. W tej grupie należy wyodrębnić dwie podgrupy:
   - osoby z nieznacznym obniżeniem sprawności słyszenia – nie obserwuje się w tej podgrupie zaburzeń rozwoju mowy, ani też wad wymowy uwarunkowanych audiogennie. Osoby te swobodnie rozmawiają przez telefon i prawidłowo wykonują próby badające słuch fonematyczny;
   - osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia – w tym przypadku trudności w odbiorze mowy mogą wystąpić w niesprzyjających warunkach akustycznych (hałas, szum). Nie obserwuje się zaburzeń w rozwoju języka, poza, w niektórych przypadkach, występowaniem wad wymowy zawiązanych z trudnościami w roz-

poznawaniu fonemów opozycyjnych. Wskazana jest wówczas pomoc logopedyczna.

2. Niedosłyszące – jest to z kolei grupa osób, które niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniem audiometrycznym, w odbiorze informacji przekazywanych drogą ustną preferują kanał słuchowy, jednak w celu pełnego odbioru mowy pomocniczo wspierają się wzrokiem i czuciem. Mowa u dzieci zaliczonych do tej grupy rozwija się spontanicznie, ale ze znacznymi opóźnieniami. Konieczne jest jak najwcześniejsze zapewnienie systematycznej pomocy logopedycznej.
3. Słabo słyszące – jest to grupa osób, u których pomimo zastosowania protez słuchowych mowa nie rozwija się spontanicznie i konieczne jest zastosowanie metod wspomagających kształtowanie systemu językowego (fonogesty, metody audytywno-werbalne). Występujące zaburzenia dotyczą wszystkich poziomów języka – fonologicznego, leksykalnego, gramatycznego. W odbiorze informacji ustnych osoby te w dużym stopniu wspomagają się zmysłami wzroku i czucia. Niezbędna jest opieka surdologopedyczna i surdopedagogiczna.
4. Niesłyszący – z uwagi na głębokość zaburzeń słuchu, rozwój mowy u dzieci z tej grupy nie następuje. W tym przypadku konieczne jest zastosowanie specjalnych metod kształcenia języka (fonogesty) lub w razie konieczności języka migowego. Podobnie jak w poprzedniej grupie należy zapewnić zintensyfikowane oddziaływania terapeutyczne – surdologopeda, surdopedagog.

Mówiąc o uszkodzeniach słuchu nie sposób nie wspomnieć o uczniach z jednostronną głuchotą. W tym przypadku należy mieć świadomość występowania szczególnych trudności związanych z prawostronnym lub lewostronnym uszkodzeniem słuchu (Z.M. Kurkowski, 2000, s. 143–151).

Trudności, na jakie może napotkać dziecko z jednostronną głuchotą, przedstawia poniższa tabela.

CHARAKTERYSTYKA	
Prawostronne uszkodzenie słuchu	**Lewostronne uszkodzenia słuchu**
Trudności w zakresie rozwoju języka: • zaburzenia mowy, • trudności w czytaniu i pisaniu (problemy w przyswajaniu ortografii, wolniejsze tempo czytania, problemy ze zrozumieniem czytanego tekstu, więcej czasu na głośne czytanie, zmiany w strukturze wyrazu), • trudności w interakcjach słownych, • możliwe wystąpienie niepłynności mówienia, • mogą wystąpić problemy ze skupieniem uwagi słuchowej na tekstach słownych, • trudności z rozumieniem, • problemy w przyswajaniu wiedzy wymagającej sekwencyjnego (logicznego) porządkowania faktów (przedmioty ścisłe: matematyka, chemia, fizyka) oraz syntetycznego ujmowania faktów.	Problemy z zachowaniami emocjonalnymi: • trudności z kontrolowaniem emocji, • można zaobserwować niezrównoważenie emocjonalne, skłonność do załamań, nerwowość, drażliwość, brak pewności siebie w kontaktach z innymi, płaczliwość, • trudności w zakresie nauki przedmiotów humanistycznych, • preferencja przedmiotów ścisłych, • trudności z percepcją muzyki: – brak poczucia rytmu, – trudności z odtwarzaniem piosenek, – problem z nauką gry na instrumentach.

FORMY POMOCY	
Prawostronne uszkodzenie słuchu	**Lewostronne uszkodzenia słuchu**
• ćwiczenia uwagi słuchowej; • ćwiczenia nadawania znaczenia dźwiękom – konieczność powtarzania komunikatów w wolniejszym tempie; • ćwiczenia rozwijające słuch fonemowy i fonematyczny, np. ćwiczenia różnicowania i identyfikowania par głosek opozycyjnych; • stymulowanie rozwoju sprawności artykulacyjnych i korygowanie nieprawidłowych artykulacji; • ćwiczenia rytmizacji mówienia.	Wskazana może być pomoc psychologiczna i pedagogiczna.

Źródło: zestawienie własne.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego
Jaką podstawę programową realizują uczniowie z wadą słuchu, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym?

PODSTAWA PROGRAMOWA

Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący realizują podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Ważne jest, aby w przypadku uczniów z uszkodzeniami słuchu nauczyciele dążyli do realizacji możliwie pełnego zakresu treści. Modyfikacja podstawy programowej powinna dotyczyć przede wszystkim formy językowej treści, co spowoduje, że staną się one bardziej przystępne do opanowania przez ucznia niedoskonale władającego systemem

językowym. Poniższe uwagi mają wskazać nauczycielom obszary, w których mogą pojawić się potencjalne trudności.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (I–III klasa szkoły podstawowej):

Cele sformułowane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej są w dużej mierze skoncentrowane na działaniach rozwijających umiejętności społeczne i poznawcze oraz kształtujących gotowość do poznawania otaczającego świata i przyswajania przez dziecko systemu wartości.

***

Dla wielu dzieci z uszkodzonym słuchem jest to okres, w którym dopiero zaczynają pojawiać się pierwsze, niedoskonałe jeszcze komunikaty językowe. Proces terapeutyczno-edukacyjny dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien być zatem planowany na podstawie funkcjonalnej oceny zachowań komunikacyjnych obejmujących obszar współdziałania w procesie komunikowania się z innymi osobami oraz sposobu wyrażania swojego stosunku do rzeczywistości.

Stymulacja rozwoju językowego dziecka z uszkodzonym słuchem musi być ściśle związana z jego aktywnością poznawczą realizowaną podczas codziennych interakcji komunikacyjnych. Aby jednak było to możliwe, niezbędna jest pomoc osoby dorosłej, która posiada umiejętność kierowania działaniami dziecka na podstawie rzetelnej wiedzy o jego zainteresowaniach i możliwościach. Wiedzę taką można zdobyć jedynie dzięki aktywnemu uczestnictwu w życiu dziecka i jego najbliższego otoczenia.

Podczas planowania oddziaływań mających na celu kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, należy wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- gotowość dziecka do nawiązywania interakcji,
- informacje o jego funkcjonowaniu pochodzące od rodziców i obserwacji własnych nauczyciela,
- poziom rozwoju poznawczego.

***

Zdobycie podstaw do pełnego rozwoju języka jest możliwe w sytuacjach, w których dziecko ma okazję do swobodnego uczestniczenia w interakcjach i relacjach komunikacyjnych, zarówno w roli odbiorcy, jak i inicjatora. Wspomaganie rozwoju mowy dziecka ukierunkowane na stymulowanie językowej aktywności poznawczej przejawiającej się w dążeniu do wzbogacania zasobu leksykalnego oraz poszerzania wiadomości o otaczającej rzeczywistości powinno być nierozerwalnie związane z kształtowaniem funkcji komunikacyjnej, a tym

samym wdrażaniem do stosowania reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych. Założenie to stanie się możliwe do realizacji tylko wówczas, gdy kontakty dziecka z innymi osobami przybiorą formę dialogu.

Muszą zatem zostać stworzone warunki sprzyjające powstawaniu spontanicznych sytuacji dialogowych, podczas których niesłyszące dziecko będzie mogło odkrywać reguły zachowań komunikacyjnych. Zasób środków językowych, jakimi dysponuje dziecko z uszkodzonym słuchem, na tym etapie rozwoju może okazać się niewystarczający do tego, aby możliwe było formułowanie dłuższych wypowiedzi oraz dokonywanie analizy wypowiedzi innych osób. Przewidywanie natomiast przez dziecko swoich skutków zachowań, rówieśników oraz osób dorosłych, jako jeden z czynników warunkujących skuteczność procesu komunikowania się, jest związane z umiejętnością dostrzegania i analizowania łańcucha powiązań przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych. Dziecko z uszkodzonym słuchem może nie być w stanie samodzielnie dokonać tego rodzaju operacji myślowych z uwagi na niewystarczającą ilość danych zgromadzonych w bezpośrednim doświadczeniu wynikającym z uczestnictwa w poszczególnych aktach komunikacyjnych. Rolą nauczyciela jest stworzenie jak największej liczby powtarzających się sytuacji uzmysławiających dziecku zależność między przyczyną i skutkiem oraz poddanie ich analizie z wykorzystaniem dostępnych dziecku środków językowych. Trudności językowe często są przyczyną niepowodzeń w ustalaniu i odkrywaniu reguł obowiązujących w grupie rówieśniczej, wyrażaniu potrzeb oraz wyjaśnianiu motywów podejmowanych decyzji. W takiej sytuacji trudno oczekiwać od słabo słyszącego i niesłyszącego dziecka gotowości do ustalania zasad współdziałania oraz nabywania umiejętności posługiwania się językiem w funkcji pragmatycznej.

Niezwykle istotnym elementem oddziaływań nauczyciela w przedszkolu powinno być dążenie do realizacji wczesnej nauki czytania (J. Cieszyńska, 2001, s. 71–137), jako jednej z podstawowych form komunikacji oraz nabywania systemu językowego. Umiejętność czytania ułatwi dziecku z uszkodzeniem słuchu opanowywanie treści dydaktycznych na kolejnym etapie edukacyjnym. Należy pamiętać o tym, że z uwagi na występujące zaburzenia percepcyjne nie jest zalecane stosowanie w nauce czytania metody analityczno-syntetycznej.

Planowanie procesu edukacyjnego powinno też uwzględniać dbałość o kształtowanie podstawowych umiejętności, doskonalących rozumienie i posługiwanie się pojęciami określającymi różnego rodzaju relacje, jako podstawy do przyswajania treści z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych na kolejnych etapach edukacyjnych.

II i III etap edukacyjny – przedmioty humanistyczne:

W przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem II etap edukacyjny (kl. IV–VI szk. podst.) to czas, kiedy następuje dalsze kształtowanie się sprawności językowych, pozwalających na coraz efektywniejsze funkcjonowanie w szkole. Nauczyciele realizujący podstawę programową muszą zdawać sobie sprawę z faktu, że proces doskonalenia się systemu językowego dziecka trwa i jego intensywność zależy również od prawidłowości przebiegu oddziaływań edukacyjnych.

Rolą każdego nauczyciela jest zatem ukierunkowanie i wspomaganie ucznia w nabywaniu kompetencji językowej w płaszczyźnie realizacyjnej, na którą składają się umiejętność budowania zdań z wykorzystaniem reguł gramatycznych oraz posługiwanie się systemem językowym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Należy zaznaczyć, że doskonalenie kompetencji w tym zakresie powinno dotyczyć zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych z uwzględnieniem funkcji, jakie mogą one spełniać w organizowaniu przebiegu procesu komunikowania się, obejmujących m.in. umiejętność informowania, dokonywania ewaluacji (ocenianie i wartościowanie), argumentowania.

Analiza i interpretacja tekstów kultury wymaga od ucznia wiedzy na temat zjawisk otaczającej rzeczywistości oraz umiejętności pozwalających na poruszanie się w świecie wartości, odróżnianie fikcji od faktu, dokonywanie analizy treści tekstu itp.

Właściwa analiza i interpretacja tekstów literackich wymaga zatem sprawnego operowania językiem w odniesieniu do rzeczywistości kulturowej. W przypadku słabo słyszącego i niesłyszącego ucznia należy uznać, że językowe doświadczenia związane z analizą i interpretacją tekstów dopiero się dla niego zaczynają i będą kontynuowane na kolejnych etapach edukacji. Niska umiejętność korzystania z kontekstu kulturowego, rozpoznawania znaczeń dosłownych i niedosłownych oraz posługiwania się językowymi środkami stylistycznymi, takimi jak: metafora, alegoria, oksymoron, personifikacja, są przyczyną rozumienia przez ucznia tekstów jedynie na poziomie literalnym. Refleksyjne działania nauczyciela mają umożliwić uczniowi językowe poruszanie się w rzeczywistości kulturowej w taki sposób, aby początkowo z pomocą osób dorosłych, a następnie samodzielnie, mógł dokonywać analizy i interpretacji tekstów kultury.

Założeniem podstawy programowej określonej dla II etapu edukacyjnego jest wyposażenie ucznia w taki zasób wiedzy historycznej, która umożliwi mu kontynuację nauki i poszerzanie wiadomości na III etapie edukacyjnym (gimnazjum). Nauczyciel historii w gimnazjum musi więc dokonać rzetelnej oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności niesłyszącego lub słabo słyszącego ucznia i poznać jego gotowość poznawczą do poszerzania wiedzy w zakresie treści historycznych. Wyniki tego rodzaju diagnozy powinny uzmysłowić nauczycielowi konieczność zaplanowania działań w sposób, który uwzględni czas na uzupełnienie

brakujących informacji. Tak zorganizowany proces nauczania ma uświadomić uczniowi konieczność odwoływania się do wydarzeń powiązanych w sposób przyczynowo-skutkowy z faktami historycznymi, o których uczy się obecnie, wyzwolić aktywność poznawczą i zmobilizować go do prób samodzielnego umiejscawiania faktów historycznych w kontekście historyczno-kulturowym.

***

W przypadku korzystania z tekstów źródłowych uczeń z uszkodzonym słuchem będzie napotykał trudności związane z zastosowanym słownictwem oraz specyficzną budową składniową i stylistyczną wypowiedzi. Z tego powodu analiza tekstów źródłowych musi nadal, podobnie jak na II etapie, odbywać się pod kierunkiem nauczyciela.

Trudności mogą też pojawić się w przypadku formułowania i uzasadniania opinii dotyczących wydarzenia historycznego lub dokonywania oceny działań postaci historycznych. Nauka tworzenia przez ucznia z uszkodzonym słuchem narracji historycznej oraz formułowania i analizowania opinii powinna odbywać się zatem pod czujnym okiem nauczyciela.

Przyswajanie treści z zakresu wiedzy o społeczeństwie objętych podstawą programową niewątpliwie będzie stanowiło dla ucznia z uszkodzonym słuchem duże wyzwanie. Dotychczasowe doświadczenia językowe niesłyszącego i słabo słyszącego dziecka najczęściej nie obejmowały tematyki społecznej i politycznej – inaczej niż w przypadku dziecka słyszącego, które mimowolnie bywało uczestnikiem rozmów osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne oraz miało możliwość śledzenia wydarzeń za pośrednictwem mediów. Z tego względu szczególnie trudna może okazać się realizacja tematyki wymagającej odwoływania się do przykładów oraz samodzielnego gromadzenia informacji i dokonywania analizy treści zawartych w środkach masowego przekazu.

Głównym celem realizacji podstawy programowej z zakresu wiedzy o społeczeństwie, w przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem, powinno stać się wzbudzenie zainteresowania problematyką życia społecznego, wzbogacanie zasobu leksykalnego o pojęcia umożliwiające podejmowanie dyskusji na tematy społeczno- polityczne oraz kształtowanie aktywnej postawy w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

II i III etap edukacyjny – przedmioty matematyczno-przyrodnicze:

Poziom rozwoju językowego jest istotny nie tylko z punktu widzenia przyswajania treści z zakresu przedmiotów humanistycznych, ale także, może nawet w większym stopniu, treści matematyczno-przyrodniczych. O ile słabo słyszący lub niesłyszący uczniowie dość dobrze będą radzić sobie z wykonywaniem działań arytmetycznych, do obliczania których można zastosować określone algorytmy, dostępne ich poznaniu poprzez wykorzystanie stra-

tegii poznawczych nie wymagających skomplikowanych operacji językowych, o tyle problemy zaczną pojawiać się podczas rozwiązywania zadań, do analizy których niezbędne jest sprawne posługiwanie się systemem pojęć abstrakcyjnych. W takim przypadku przyczyn trudności nie należy upatrywać w niskich możliwościach poznawczych ucznia z uszkodzonym słuchem, ale w językowym przetwarzaniu informacji.

Z punktu widzenia efektywności nauczania matematyki ważne wydaje się zatem dotarcie do istoty ograniczeń utrudniających lub wręcz uniemożliwiających dziecku nabywanie umiejętności skutecznego radzenia sobie z językową analizą treści matematycznych.

Jednym z założeń nauczania przyrody, biologii, geografii, chemii i fizyki jest rozwijanie u ucznia umiejętności samodzielnego dokonywania obserwacji otoczenia, a następnie formułowania wniosków dotyczących zachodzących w nim procesów. Formułując zakres wymagań wobec wcześniej wymienionych przedmiotów, należy wziąć pod uwagę fakt, że znaczna grupa słabo słyszących i niesłyszących dzieci ma ograniczone możliwości gromadzenia wiedzy o naturalnym środowisku, zdobytej w wyniku jego bezpośredniej eksploracji. Doświadczenia, którymi dysponuje uczeń z uszkodzonym słuchem, najczęściej nie stanowią wystarczającej bazy do odkrywania analogii między zachodzącymi zjawiskami, wyjaśniania ich przyczynowości oraz stawiania i weryfikowania hipotez. Badawczą postawę ucznia przejawiającą się w umiejętnym zadawaniu pytań dotyczących zachodzących w przyrodzie zjawisk, należy kształtować poprzez działania prowadzące do wyzwolenia w nim spontanicznej aktywności poznawczej, ukierunkowanej na zrozumienie występujących w naturalnym środowisku zależności przyczynowo-skutkowych.

Etap IV (szkoła ponadgimnazjalna) – przedmioty humanistyczne

Przystępując do realizacji podstawy programowej IV etapu edukacyjnego należy pamiętać, że wielu uczniów z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza w stopniu głębokim znacznym, nie opanowało systemu językowego na takim poziomie, jak ich słyszący rówieśnicy. Nauczyciel musi zatem mieć świadomość trudności, na jakie będzie napotykał niesłyszący uczeń w opanowywaniu treści i umiejętności z języka polskiego dotyczących:

- świadomości językowej, zwłaszcza rozpoznawania różnych odmian i stylów polszczyzny, dostrzegania błędów językowych;
- analizy tekstów dawnych w zakresie dostrzegania fonetycznych i leksykalnych różnic językowych;
- interpretacji utworów z wykorzystaniem kontekstów (literackiego, kulturowego, filozoficznego, religijnego) oraz odczytywaniem treści alegorycznych i symbolicznych tekstu;
- tworzenia wypowiedzi zgodnych z zasadami retoryki.

W realizacji treści z historii należy zwrócić szczególną uwagę na ukierunkowanie pracy ucznia na kształtowanie i doskonalenie umiejętności porządkowania i synchronizowania wydarzeń z historii powszechnej i ojczystej oraz na możliwość wielorakiej interpretacji przyczyn wydarzeń historycznych.

Głównym celem realizacji podstawy programowej z zakresu wiedzy o społeczeństwie, dotyczącej ucznia z uszkodzonym słuchem, powinno stać się kształtowanie praktycznych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie z wykorzystaniem dostępnych mu środków językowych.

Niewątpliwie dużym wyzwaniem będzie opanowywanie treści z zakresu filozofii, głównie z uwagi na fakt, że tego rodzaju tematyka nie była dotychczas zbyt częstym, może nawet żadnym udziałem doświadczeń językowych słabo słyszącego i niesłyszącego ucznia. Niezwykle istotna będzie w tym przypadku wrażliwość nauczyciela na problemy językowe, rozumiane w szerokim aspekcie jako trudności w operowaniu pojęciami, dokonywaniu analizy i interpretacji tekstów filozoficznych, dostrzeganiu podobieństw i różnic między różnymi koncepcjami filozoficznymi.

Etap ponadgimnazjalny – przedmioty matematyczno-przyrodnicze

W realizacji treści podstawy programowej przez słabo słyszącego i niesłyszącego ucznia należy wziąć pod uwagę, podobnie jak na III etapie edukacyjnym, wystąpienie trudności w językowym operowaniu pojęciami i definicjami, interpretowaniu zależności między współczynnikami we wzorach, wnioskowaniu itp. Wskazane byłoby rozpoznanie stopnia opanowania przez ucznia wiadomości i umiejętności zdobytych na poprzednich etapach edukacyjnych. Pozwoli to na ustalenie obszarów, w których uczeń zdobył podstawy do poznawania i przyswajania nowych treści oraz tych, które wymagają uzupełnienia w celu stworzenia niezbędnej bazy do opanowywania materiału przewidzianego dla IV etapu edukacyjnego.

W wyborze kierunku kształcenia zawodowego uczniów z uszkodzeniami słuchu kończących szkołę gimnazjalną należy uwzględnić, oprócz preferencji i zainteresowań samego ucznia, również zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań zdrowotnych do kształcenia w określonym zawodzie z uwagi na rodzaj niepełnosprawności, jaką jest wada słuchu.

Języki obce

W nauce języków obcych słabo słyszących i niesłyszących uczniów jednym z celów powinno być wyposażenie ucznia w umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w aspekcie pragmatycznym. Od stopnia uszkodzenia słuchu, indywidualnych predyspozycji

ucznia oraz zastosowanych metod pracy, będzie zależało czy cel ten uda się osiągnąć w równym stopniu w odniesieniu do języka mówionego i pisanego.

Należy przy tym zaznaczyć, że nie powstały specjalne metody nauczania niesłyszących języka obcego. W przypadku tej grupy uczniów można zastosować metodę Cued Speech (fonogesty) w wersji dostosowanej do określonego języka obcego. Istnieją adaptacje Cued Speech m.in.dla języków: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, portugalskiego. Zastosowanie tej metody w nauczaniu języka obcego wymaga jednak biegłego opanowania określonej wersji systemu Cued Speech przez nauczyciela.

Powyższa analiza miała na celu ukazanie jak dużym wyzwaniem, zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela jest realizacja wymagań zawartych w podstawie programowej. Dość powszechne przekonanie, że dostosowanie wymagań edukacyjnych wystarczy ograniczyć do zapewnienia odpowiednich warunków technicznych oraz zastosowania odpowiednich metod, środków i form pracy na lekcji, należy poddać weryfikacji. Okazuje się bowiem, że w przypadku słabo słyszących i niesłyszących uczniów wymienione czynniki są niewystarczające do tego, aby zoptymalizować proces edukacyjny i pomimo ograniczeń percepcyjnych, jakie stwarza uszkodzenie słuchu, umożliwić im pełne wykorzystanie potencjału intelektualnego w nabywaniu wiadomości i umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w świecie ludzi słyszących.

UWARUNKOWANIA WYNIKAJĄCE Z DIAGNOZY UCZNIA

W przypadku słabo słyszących i niesłyszących uczniów należy w ustalaniu czynników, które mogą destrukcyjnie wpływać na uczenie się, oprócz uszkodzenia słuchu, wziąć pod uwagę możliwość wystąpienia ograniczeń wynikających z niższych niż przeciętne możliwości intelektualnych (sfera wykonawcza), dysfunkcji analizatora wzrokowego, zaburzeń integracji sensorycznej itp. Czynniki te (nie będąc bezpośrednim efektem uszkodzenia słuchu) mogą stać się dodatkową, istotną przyczyną potęgowania się trudności w uczeniu się.

ZASADY PRACY

W procesie edukacyjnym dziecka z uszkodzeniem słuchu mogą wystąpić różnego rodzaju trudności, wynikające ze specyfiki kształtowania się i operowania systemem językowym. Umiejętne rozpoznanie owych trudności przez nauczyciela pozwoli na wdrożenie odpowiednich zasad pracy, zwiększających szansę na podniesienie efektywności procesu nauczania i uczenia się.

Trudności wynikające z uszkodzenia słuchu	Zasady pracy wspomagające proces edukacyjny
Trudności w przyswajaniu pojęć, umiejętności ich definiowania i budowania systemu pojęć	• Podczas omawiania nowego tematu należy wypisać na tablicy słowa kluczowe i jak najczęściej używać pomocy wizualnych (tablic, wykresów, rysunków itp.), • wyjaśnianie pojęć nieznanych, abstrakcyjnych, • stopniowanie trudności, • pomoc w analizie treści tekstów – ukierunkowana praca z tekstem (zwrócenie uwagi na związki przyczynowo-skutkowe i czasowo-przestrzenne).
Trudności w językowej organizacji tekstu w zakresie formułowania opinii, sądów, argumentowania, wartościowania itp.	• Pomoc w dokonywaniu interpretacji treści, • pomoc w formułowaniu odpowiedzi, przygotowanie planu wypowiedzi ułożonego w formie pytań.
Trudności w formułowaniu wypowiedzi (ubogi zasób słownictwa, błędy składniowe, błędy stylistyczne).	• Zadawanie pytań pomocniczych ułatwiających przeprowadzenie spójnej, logicznej linii narracyjnej, • zwrócenie uwagi na trójdzielną kompozycję tekstów pisanych, • ćwiczenia doskonalące sprawność językową w pracach pisemnych (poprawność stylistyczna, gramatyczna, interpunkcyjna).
Trudności w selekcjonowaniu informacji.	• Pomoc uczniowi w dokonywaniu selekcji materiału – wskazanie informacji istotnych z punktu widzenia zrozumienia i opanowania materiału, • przygotowanie przez nauczyciela notatki zawierającej najistotniejsze informacje.
Trudności w trwałym zapamiętywaniu treści	• Częste powtarzanie i systematyczne utrwalanie istotnych treści, odwoływanie się do wcześniej omówionych treści, • sprawdzanie wiadomości częściej z mniejszych partii materiału, • powtarzanie kluczowych informacji z lekcji w części podsumowującej zajęcia lekcyjne.
Ograniczone możliwości długiej koncentracji na treściach odbieranych drogą słuchową.	• Podczas zapoznawania ucznia z nowym materiałem należy stosować pomoce pozwalające na odbiór treści jak największą liczbą kanałów percepcyjnych (wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny, kinetyczny).
Uczenie się na pamięć, bez zrozumienia.	• stosowanie pomocy w postaci pytań naprowadzających.

Oprócz wymienionych wcześniej zasad stosowanych w zapobieganiu konkretnych trudności w pracy ze słabo słyszącym lub niesłyszącym uczniem należy stosować zasady ogólne:

- zasadę indywidualizacji,
- zasadę poglądowości,
- zasadę kompensacji zaburzeń,
- zasadę systematyczności,
- zasadę utrwalania.

DOSTOSOWANIE OTOCZENIA, RODZAJ POMOCY

Organizacja otoczenia zewnętrznego, w przypadku słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia, może w istotny sposób wpłynąć na poziom efektywności uczenia się. Z tego względu niezwykle istotna jest dbałość o zapewnienie optymalnych warunków w klasie. Z uwagi na trudności percepcyjne, wynikające z uszkodzenia słuchu, należy zminimalizować poziom hałasu w klasie (wyciszone drzwi, wykładziny tłumiące hałas i pogłos). Wskazane byłoby, aby klasa, w której uczy się dziecko z uszkodzonym słuchem, składała się z mniejszej liczby uczniów (nauczyciel ma większą możliwość kontrolowania pracy poszczególnych uczniów i pracy w grupach, może czuwać nad przebiegiem relacji w grupie, w których uczestniczy słabo słyszący lub niesłyszący uczeń).

- Słabo słyszący lub niesłyszący uczeń powinien zajmować odpowiednie miejsce w klasie w pierwszej ławce, gdy lekcja prowadzona jest metodami skierowanymi na aktywność nauczyciela (wykład, opowiadanie, opis itp.) oraz gdy uczeń korzysta z systemu FM (urządzenie wspomagające słyszenie w trudnych warunkach akustycznych).
- Jeżeli lekcja prowadzona jest metodami aktywizującymi lub stosowana jest pogadanka, ławki powinny być ustawione tak, aby uczeń z uszkodzonym słuchem miał możliwość obserwacji zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie w podkowę, w literę L itp.).
- W przypadku głuchoty jednostronnej lub istotnej różnicy głębokości uszkodzenia między jednym uchem i drugim, w przypadku obustronnych uszkodzeń słuchu, uczeń powinien być zwrócony do grupy klasowej uchem zdrowym lub lepiej słyszącym.
- Źródło światła powinno znajdować się za uczniem, co sprawi, że twarz nauczyciela będzie odpowiednio oświetlona (umożliwi to odczytywanie mowy z ust).
- W czasie, gdy nauczyciel omawia temat lub bezpośrednio zawraca się do ucznia, powinien być skierowany do niego twarzą, nie powinien przemieszczać się po klasie.
- Nauczyciel nie powinien jednocześnie pisać na tablicy i komentować zapisywanej treści.
- Należy pamiętać, że uczeń z uszkodzonym słuchem nie może jednocześnie przepisywać z tablicy i słuchać, dlatego też wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, aby umożliwić uczniowi przepisanie treści z tablicy.

OCENIANIE

Zasady dotyczące sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych dla uczniów słabo słyszących lub niesłyszących, posia-

dających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określa[15], dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w komunikacie w sprawie sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania:

- sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego
Jakie są czynniki warunkujące proces uczenia się, przebieg uczenia się i osiągnięcia szkolne ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego?

W a r u n k i u c z e n i a s i ę – *czynniki warunkujące proces uczenia się*

- Czy uczeń manifestuje zachowania wynikające z uświadomionych potrzeb, warunkujących dążenie do zdobycia wykształcenia?
- Czy uczeń kieruje się motywacją wewnętrzną czy zewnętrzną w zdobywaniu wykształcenia?
- Czy uczeń przejawia zainteresowanie przedmiotem/tematyką:
  - Czy zadaje nauczycielowi pytania dotyczące interesujących go zagadnień?
  - Czy samodzielnie stara się uzupełniać wiedzę z zakresu danego przedmiotu?
  - Czy zgłasza chęć włączania się i z zaangażowaniem wykonuje dodatkowe prace zlecone przez nauczyciela?
- Czy uczeń rozumie cicho czytany tekst określonego typu:

[15] Na podstawie:

1. § 59 ust. 10. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (DzU nr 83, poz. 562, z późn. zm.).
2. § 70 ust. 9. *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych* (DzU nr 66, poz. 400, z późn. zm.).
3. § 6 ust. 8. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (DzU nr 19, poz. 167).
4. § 6 ust. 8. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (DzU Nr 19, poz. 166).

- Czy uczeń identyfikuje nieznane słowa, istotne z punktu widzenia zrozumienia treści tekstu i poszukuje wyjaśnienia ich znaczenia?
- Czy i w jakim zakresie uczeń rozumie znaczenie wyrażeń metaforycznych i związków frazeologicznych?
- Czy uczeń ma trudności ze zrozumieniem wypowiedzeń o złożonej strukturze gramatyczno-semantycznej?
- Czy uczeń potrafi odpowiedzieć na pytania o treść tekstu?
- Czy uczeń potrafi samodzielnie czy też z pomocą dokonać streszczenia tekstu?
- Czy uczeń potrafi dokonać selekcji ważnych i mniej istotnych informacji zawartych w tekście?
- Czy uczeń rozumie tekst literacki tylko na poziomie dosłownym czy potrafi również odkryć znaczenie ukryte?

➢ Czy uczeń rozumie przekaz nauczyciela na lekcji:
- Czy uczeń prawidłowo wykonuje polecenia nauczyciela?
- Czy uczeń potrafi powtórzyć polecenie nauczyciela?
- Czy w celu zrozumienia przekazu nauczyciela uczeń potrzebuje: metod wspomagających (fonogesty), dodatkowych objaśnień, instrukcji, gestów, użycia języka migowego?
- Czy uczeń zwraca się o dodatkowe wyjaśnienia lub powtórzenie polecenia?

➢ Czy uczeń potrafi pracować samodzielnie z książką:
- Czy uczeń samodzielnie pracuje z książką czy potrzebuje pomocy (jeśli tak, to jakiego rodzaju jest to pomoc: wspólne czytanie i objaśnianie, wspólne czytanie i dokonywanie streszczenia przez drugą osobę czy samodzielne czytanie i prośba o wyjaśnienie określonych problemów?)?
- Czy uczeń potrafi znaleźć w książce fragmenty na zadany temat, np. wyszukiwać fragmenty mówiące o wyglądzie zewnętrznym bohatera itp.?
- Czy uczeń potrafi odnaleźć w książce informacje dotyczące określonego problemu?

➢ Czy uczeń potrafi zapamiętać wiadomości:
- Czy uczeń zapamiętuje informacje po jednokrotnym czy po kilkukrotnym przeczytaniu określonych treści?
- Czy uczeń trwale zapamiętuje treści czy wymaga powtarzania, utrwalania, odwoływania się?
- Czy uczeń zapamiętuje duże czy małe fragmenty tekstu?
- Czy i w jakim stopniu uczeń zapamiętuje treści przekazywane ustnie przez nauczyciela podczas lekcji?

- Czy uczeń potrafi rozwiązywać problemy:
  - Czy uczeń potrafi zdefiniować problem?
  - Czy uczeń potrafi samodzielnie, czy z pomocą ustalić kolejne etapy działań, prowadzące do rozwiązania problemu?
- Rozpoznanie środowiska wychowawczego:
  - Czy rodzice/opiekunowie dziecka wykazują gotowość współpracy ze szkołą?
  - Czy rodzice/opiekunowie dziecka współuczestniczą w procesie edukacyjnym dziecka?
  - Czy rodzice/opiekunowie znają i akceptują specyfikę funkcjonowania dydaktycznego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego dziecka, wynikającą z uszkodzenia słuchu?
- Pozycja w grupie klasowej:
  - Czy uczeń aktywnie uczestniczy w życiu klasy?
  - Czy uczeń jest angażowany/zachęcany do udziału przez rówieśników do wypełniania określonych zadań wynikających z aktywności grupowej czy jest biernym obserwatorem działania grupy?
  - Czy uczeń sam inicjuje kontakty ze słyszącymi rówieśnikami?
  - Czy uczeń nawiązuje bliższe kontakty koleżeńskie z jedną czy kilkoma osobami w grupie?
  - Czy słabo słyszący lub niesłyszący uczeń jest traktowany przez pełnosprawnych kolegów jak ktoś, kto potrzebuje pomocy, czy jako równoprawny członek grupy?

PRZEBIEG UCZENIA SIĘ

- Uwaga:
  - Czy uczeń słabo słyszący lub niesłyszący koncentruje uwagę na treściach odbieranych drogą słuchową?
  - Jak długo uczeń koncentruje uwagę słuchając?
  - Czy uczeń koncentruje uwagę na pomocach wizualnych?
- Czytanie:
  - Jak uczeń czyta: czy występują u niego zaburzenia prozodii (akcent, intonacja, linia melodyczna), błędy wynikające z nieprawidłowej realizacji fonemów i skomplikowanych pod względem struktury fonologicznej wyrazów, wolne tempo czytania?
  - Czy rozumie czytany tekst, czy umie korzystać z kontekstu treściowego?
- Myślenie:
  - Czy uczeń dostrzega zależności przyczynowo-skutkowe w materiale obrazkowym i językowym?

- Czy uczeń potrafi logicznie uzasadniać z wykorzystaniem dostępnych mu środków językowych?
- Czy pomoce wizualne pomagają w zrozumieniu omawianych treści?

- Komunikowanie wiedzy:
  - Czy uczeń odpowiada na zadane przez nauczyciela pytania?
  - Czy uczeń wykazuje się aktywnym uczestnictwem w lekcji – zgłasza się do odpowiedzi?
  - Czy uczeń preferuje ustną czy pisemną formę odpowiedzi?
  - Czy uczeń skutecznie radzi sobie z udzielaniem odpowiedzi opisowych czy preferuje testy wyboru?
- Wykonywanie zadań praktycznych:
  - Czy uczeń wykonuje prawidłowo zadania po usłyszeniu ustnej instrukcji?
  - Czy uczeń wymaga dodatkowych objaśnień, demonstracji?
- Tempo pracy:
  - Czy tempo pracy odbiega od tempa pracy słyszących rówieśników?
  - Jakie typy zadań wymagają dłuższego czasu do wykonania?
  - Czy ponaglanie wpływa mobilizująco czy destrukcyjnie na efektywność pracy?

WYNIKI UCZENIA SIĘ I ZACHOWANIA

- Osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne (zainteresowania, aspiracje, postawy i wartości):
  - Czy uczeń prezentuje postawę poszukiwawczą?
  - Czy uczeń stara się doskonalić wskazane przez nauczyciela słabsze strony?
  - Czy uczeń stara się postępować zgodnie z przyjętym powszechnie systemem wartości?
  - Czy uczeń potrafi ocenić swoje postępowanie w odniesieniu do systemu wartości?
- Osiągnięcia poznawcze:
  - Jaką wiedzę posiada uczeń?
  - Czy uczeń potrafi odwoływać się do wcześniej zdobytej wiedzy?
  - Czy uczeń wykorzystuje posiadaną wiedzę do rozwiązywania problemów?
  - Czy uczeń dostrzega związek między zdobywaną na lekcji wiedzą teoretyczną i praktyką, będącą wynikiem zgromadzonych w wyniku eksploracji otoczenia doświadczeń?
- Pożądane zachowania społeczne:
  - Czy uczeń dąży do nawiązywania interakcji komunikacyjnych ze słyszącymi rówieśnikami?
  - Czy uczeń dostosowuje się do zasad panujących w klasie?
  - Czy uczeń potrafi współpracować w grupie?

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami niesłyszącymi lub słabo słyszącymi i pomoc specjalistyczna
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

W przypadku uczniów słabo słyszących lub niesłyszących nauczyciel może korzystać z następujących narzędzi diagnostycznych:

I. Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem (KOZK) (K. Krakowiak, M. Panasiuk).

KOZK jest narzędziem służącym do wnikliwej obserwacji porozumiewania się dziecka z otoczeniem. Narzędzie to pozwala na ustalenie poziomu kompetencji komunikacyjnej i językowej oraz oceny preferencji w zakresie sposobu komunikowania się (fonicznego i gestowo-mimicznego).

KSUK jest narzędziem, które pozwala osobom słyszącym na uświadomienie sobie przyczyn trudności w relacjach ze słabo słyszącym lub niesłyszącym dzieckiem oraz skłania do weryfikacji własnych zachowań.

KSUK składa się z 30 pytań uporządkowanych w 10. kategoriach:

- I–V obejmują ocenę umiejętności odbierania i rozumienia sygnałów nadawanych przez dziecko,
- VI–X obejmują ocenę umiejętności przekazywania dziecku komunikatów.

III. Inwentarz Autonomii Uczenia się (A. Studenska).

Kwestionariusz przeznaczony jest dla dzieci powyżej 13. roku życia. Służy do oceny stopnia samodzielności ucznia w procesie uczenia się. Umożliwia rozpoznanie w zakresie pięciu obszarów: samokontrola, refleksyjność, niezależność planowania, otwartość na zmiany, troska o wyniki.

IV. Test Zdolności Językowych (M. Wojtowicz).

Test przeznaczony jest do diagnozowania zdolności językowych, rozumianych jako zdolności do nauki języków obcych uczniów kończących naukę w szkole podstawowej, uczęszczających do gimnazjum i osób dorosłych. Może być wykorzystywany przez nauczycieli języka obcego w celu określenia predyspozycji uczniów do uczenia się języka obcego w zakresie

następujących poziomów: Dyskurs (umiejętność operowania tekstem jako całością), Słownictwo (zasób słów i form znaczeniowych oraz umiejętność ich wykorzystania w tekście) i Gramatyka (zdolność do dostrzegania relacji dotyczących budowy słów i zdań).

W przypadku dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, z uwagi na specyfikę zastosowanego w teście materiału językowego, należy wziąć pod uwagę poziom funkcjonowania językowego ucznia i rozważyć korzyści z zastosowania testu.

V. Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WKP

(A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, E. Zalewska, J. Stańczak).

Kwestionariusz pozwalający na diagnozę preferencji w zakresie zainteresowań typami czynności oraz warunków pracy u uczniów gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych i szkół dla osób dorosłych. Testem mogą posługiwać się zatrudnieni w placówce psychologowie, doradcy zawodowi oraz pedagodzy.

W przypadku konieczności dokonania specjalistycznej diagnozy słabo słyszącego lub niesłyszącego dziecka nauczyciel powinien skorzystać z diagnozy przeprowadzonej przez psychologa, surdopedagoga i surdologopedę.

Jeśli nauczyciel opracowuje własny arkusz obserwacji uczniów niesłyszących lub słabo słyszących, to powinien zwrócić uwagę na:

- poziom rozwoju językowego;
- preferencje w zakresie sposobu komunikowania się (język dźwiękowy, język dźwiękowy wspomagany fonogestami, język dźwiękowy wspomagany gestami konwencjonalnymi i niekonwencjonalnymi, język migowy, system językowo-migowy i inne);
- ukierunkowanie aktywności poznawczej ucznia (czym się interesuje, określenie obszarów działania, które powodują, ze uczeń jest bardziej zaangażowany w działanie itp.);
- dominujący kanał odbioru informacji (słuchowy, słuchowo-wzrokowy, wzrokowo-słuchowy, wzrokowy);
- zdolność koncentracji uwagi na treściach odbieranych drogą słuchową – czas koncentracji, czynniki rozpraszające;
- gotowość ucznia do sygnalizowania swoich trudności w odbiorze i rozumieniu przekazywanych na lekcji treści;
- formy i środki wykorzystywane w procesie komunikacji, ułatwiające rozumienie i przekazywanie treści;
- stopień rozumienia komunikatów przekazywanych na lekcji;
- stopień rozumienia samodzielnie przeczytanego tekstu;

- umiejętność tworzenia tekstów mówionych i pisanych (forma gramatyczna, stylistyczna, spójność, struktura tekstu itp.);
- komunikowanie się w grupie.

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia z wadą słuchu?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia z wadą słuchu?

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego związany jest z określeniem jego potrzeb sprzyjających rozwojowi (grupa A) oraz potrzeb utrudniających proces jego rozwoju (grupa B). W tym zakresie czynności diagnostycznych nauczyciel określa także rodzaj dostosowania otoczenia zewnętrznego do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia (grupa C).

Jeżeli w przykładowym ORZECZENIU orzeka się o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na obustronne odbiorcze uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim, to spośród wszystkich wyników diagnozy do grupy A nauczyciel powinien zakwalifikować funkcje prawidłowo rozwinięte, np.:

- wysoki poziom motywacji do podejmowania działań o charakterze poznawczym;
- wykonywanie zadań z namysłem, refleksyjnie;
- poszukiwanie pomocy i wsparcia w sytuacjach, gdy nie radzi sobie ze zrozumieniem złożonych poleceń;
- przeciętny poziom inteligencji;
- prawidłowo ukształtowane procesy myślenia przyczynowo-skutkowego, analizy i syntezy wzrokowej;
- zdolność uczenia się wzrokowo-ruchowego nowych typów zadań, adekwatnie do wieku ukształtowane procesy myślenia itp.

Do grupy B nauczyciel powinien zakwalifikować np.:

- fragmentaryczny deficyt rozwojowy w zakresie percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- niższy niż przeciętny zasób leksykalny;

- obniżony poziom kompetencji językowej w zakresie poszczególnych płaszczyzn języka: gramatycznej, leksykalnej, fonologicznej;
- utrudniony odbiór informacji drogą słuchową w niesprzyjających warunkach (większa liczba dyskutujących osób, szum).

Do grupy C nauczyciel powinien zaliczyć np.:

- zapewnienie odpowiedniego miejsca w klasie;
- zminimalizowanie dystraktorów – hałas, szum;
- dostosowanie treści do możliwości percepcyjnych ucznia;
- zastosowanie metody wspomagającej odczytywanie mowy z ust – fonogesty;
- zapewnienie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, terapii logopedycznej, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych;
- zapewnienie wsparcia nauczyciela wspomagającego itp.

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia z wadą słuchu
Jak konstruować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu IPET?

Realizacja treści podstawy programowej powinna przebiegać na podstawie IPET uwzględniającego wspólne, skoordynowane działania nauczycieli oraz specjalistów pracujących z dzieckiem (surdopedagog, surdologopeda). Oddziaływania pedagogiczne mają sprzyjać przyrostowi wiedzy i umiejętności oraz umożliwiać utrwalenie nabytych wiadomości, które będą stanowiły bazę do rozszerzania i przyswajania nowych treści na kolejnych etapach edukacyjnych.

Program nauczania dla zajęć edukacyjnych dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli.

Nauczyciel może zaproponować program opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Nauczyciel może również zaproponować program opracowany przez innego autora (autorów) lub program opracowany przez innego autora (autorów) wraz z dokonanymi zmianami.

Zaproponowany przez nauczyciela program powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony[16].

W wyborze podręczników dla ucznia słabo słyszącego lub niesłyszącego nauczyciel powinien kierować się:

- przejrzystością struktury tekstu w podręcznikach, zeszytach ćwiczeń, kartach pracy (stosunkowo mała ilość odnośników, trafnie dobrany materiał poglądowy – ilustracje tematyczne, schematy itp.);
- logicznością i spójnością formy językowej;
- uwzględnieniem potrzeby powtarzania i odwoływania się do treści omówionych wcześniej, ale bezpośrednio związanych z realizacją bieżącej tematyki.

W przypadku słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia, w zależności od jego potrzeb i możliwości, modyfikacji powinny być poddane:

- teksty o skomplikowanej strukturze gramatyczno-semantycznej;
- teksty literackie charakteryzujące się bogactwem językowych środków artystycznych;
- teksty literackie zawierające słownictwo archaiczne, dialektyczne itp.;
- teksty naukowe zawierające specjalistyczne słownictwo, którego uczeń z całą pewnością wcześniej nie poznał;
- teksty źródłowe.

IPET jest konstruowany dla konkretnego dziecka z określonym rodzajem niepełnosprawności. Należy zatem pamiętać, że podstawowym warunkiem skonstruowania indywidualnego programu jest dokonanie refleksyjnej analizy funkcjonowania ucznia, a także oceny jego potencjalnych możliwości oraz ewentualnych trudności w zakresie nabywania wiadomości i umiejętności dydaktycznych wynikających z realizacji podstawy programowej, kształtowania obrazu własnej osoby w relacjach z grupą rówieśniczą i osobami dorosłymi, przyswajania systemu wartości, eksploracji otaczającej rzeczywistości w sposób pozwalający na ustalanie związków przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych.

W przypadku słabo słyszących lub niesłyszących uczniów należy uwzględnić diagnozę zawartą w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz informacje uzyskane od rodziców/opiekunów i terapeutów dziecka. Należy jednak pamiętać, że wymienione źródła dostarczają nam najczęściej wiedzy na temat funkcjonowania dziecka z uszkodzeniem słuchu w kontakcie indywidualnym. Z uwagi na to niezwykle ważne jest uzupełnienie informacji

[16] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (DzU z 2009 r., Nr 89, poz. 730).

o dane pochodzące z obserwacji swobodnej lub ukierunkowanej ucznia przez nauczycieli na lekcjach oraz w relacjach z rówieśnikami.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym
Jak realizować IPET uwzględniając zasady pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym?

Stwarzanie kreatywnych warunków uczenia się

Etap przedszkolny:

Zadaniem nauczyciela na etapie edukacji przedszkolnej jest koncentrowanie się na odczytywaniu sygnałów wysyłanych przez dziecko i umiejętne stwarzanie sytuacji, w których będą mogły być realizowane wzajemność (naprzemienność relacji) i intencjonalność.

U dzieci, które posługują się językiem na poziomie pozwalającym na rozumienie komunikatów ustnych, nauczyciel powinien zadbać o to, aby polecenia czy instrukcje były formułowane w postaci prostych, krótkich zdań. W przypadku, gdy wykonanie zadania przebiega wieloetapowo (na poziomie przedszkolnym nie powinno przekraczać dwóch etapów), należy podać instrukcję do każdego etapu. Trzeba przy tym pamiętać, aby monitorować wykonanie każdego etapu zadania. Dzieciom, których możliwości percepcyjne i poziom pamięci sekwencyjnej pozwalają na zrozumienie i zapamiętanie dłuższych komunikatów, należy podawać polecenie w pełnej formie, nie dzieląc ich na człony.

U dzieci, u których poziom rozwoju językowego uniemożliwia rozumienie poleceń ustnych, wskazane jest wspomaganie komunikacji gestami oraz demonstrowaniem sposobu wykonania zadania. Niezwykle istotne jest komentowanie poszczególnych czynności z wykorzystaniem metod wspomagających kształtowanie systemu językowego, np. fonogestów lub zastosowanie języka migowego. Działania nauczyciela w stosunku do omawianej grupy dzieci powinny być ukierunkowane w początkowym okresie na wzbudzenie motywacji do komunikowania się, a następnie na kształtowanie i doskonalenie systemu językowego.

Stymulowanie rozwoju zachowań komunikacyjnych małych niesłyszących lub słabo słyszących dzieci powinno przede wszystkim wykorzystywać ich naturalne dążenie do nawiązywania interakcji z innymi osobami oraz poznawania najbliższego środowiska. Wytworzenie w tym wczesnym okresie więzi emocjonalnych, opartych na poczuciu bezpieczeństwa i zadowolenia, gwarantuje w przyszłości spontaniczne dążenie dziecka do współdziałania z doro-

słymi i korzystania z ich wiedzy i doświadczenia w eksploracji otoczenia. Kierowane polecenia powinny być zatem ściśle związane z preferowaną przez dziecko aktywnością poznawczą (podążanie za dzieckiem).

Okres przedszkolny jest czasem, kiedy niesłyszące dziecko do komunikowania się wykorzystuje zarówno komunikaty językowe dźwiękowe, jak i komunikaty gestowo-mimiczne. Skuteczność komunikowania się jest zatem uzależniona od poziomu zapoznania się przez otoczenie ze środkami wykorzystywanymi przez dziecko do porozumiewania się. Nauczyciel, oprócz potwierdzenia przez dziecko zrozumienia polecenia, powinien monitorować podjęte przez nie działania w celu korygowania ewentualnych błędów, wynikających z błędnej interpretacji odebranego komunikatu.

Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna:

Jak już wcześniej wielokrotnie wspominano uczniowie z uszkodzeniami słuchu stanowią bardzo zróżnicowaną grupę pod względem poziomu opanowania systemu językowego.

W odniesieniu do uczniów funkcjonalnie słyszących lub niedosłyszących wszelkie komunikaty (polecenia, instrukcje, metody postępowania) powinny być przekazywane z wykorzystaniem języka dźwiękowego. W niesprzyjających warunkach akustycznych wskazane jest powtórzenie polecenia. Ważne też jest, aby podczas wykonywania doświadczeń poszczególne etapy działania były nazywane i komentowane.

Uczniowie słabosłyszący lub niesłyszący, oprócz zastosowania metod wspomagających odczytywanie mowy z ust (fonogesty) lub komunikatów przekazywanych w języku migowym, będą potrzebowali dodatkowych informacji w postaci demonstracji sposobu wykonania danego zadania. Pomocna może też okazać się, zwłaszcza w przypadku wykonywania skomplikowanych doświadczeń czy innego rodzaju działań, wcześniejsza projekcja filmu, na którym pokazany jest przebieg danej czynności. Dla omawianej grupy uczniów będzie to stanowiło zarazem czynnik motywujący, ponieważ zostanie wyeliminowany element zaskoczenia i poczucia bezradności w obliczu konieczności sprostania nowym, trudnym zadaniom.

Na etapie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej w celu upewnienia się, że uczeń z uszkodzonym słuchem zrozumiał polecenie, należy poprosić o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Co masz zrobić?”. Uczeń może udzielić odpowiedzi ustnej lub przystąpić do działania. Konieczne jest oczywiście monitorowanie przebiegu podjętych przez ucznia działań i bieżące korygowanie popełnianych przez niego błędów. Nie zaleca się prosić ucznia o dosłowne powtórzenie zadanego pytania, ponieważ umiejętność ta w żadnym wypadku nie może świadczyć o zrozumieniu powtórzonego polecenia. Możemy być jedynie pewni, że zostało zrozumiane polecenie: „Powtórz.”

Kształtowanie motywacji do pracy

Etap przedszkolny:

W przypadku dzieci z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza niesłyszących, należy zwrócić uwagę na rozbudzanie zainteresowania własną osobą w dwojakim aspekcie: fizycznym i psychicznym. W aspekcie fizycznym należy kształtować lub doskonalić umiejętność orientacji w schemacie własnego ciała oraz poznawania przez dziecko własnych możliwości w zakresie przekształcania i kreowania otaczającej je rzeczywistości. W aspekcie psychicznym ważne jest, aby kształtować u niesłyszącego dziecka: umiejętność wyrażania i nazywania własnych emocji, dążenie do skutecznego nawiązywania relacji z innymi osobami z wykorzystaniem dostępnych mu środków wyrazu oraz zdolność analizowania własnych reakcji w kontaktach z innymi.

Słabo słyszące lub niesłyszące dzieci w wieku przedszkolnym wykazują, podobnie jak ich słyszący rówieśnicy, ogromne zainteresowanie badaniem otaczającej rzeczywistości. Zadaniem nauczyciela powinno być, w miarę możliwości, współuczestniczenie w procesie eksploracji otoczenia. Aby jednak działania te były efektywne należy zwrócić uwagę na następujące problemy:

1. Czy dziecko ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa? Czy akceptuje działania nauczyciela?
2. Czy oczekiwania stawiane dziecku nie przekraczają jego możliwości psychofizycznych?
3. Czy wiedza nauczyciela o dziecku wystarcza, aby zastosować odpowiednie rodzaje bodźców do wywołania określonej reakcji?
4. Czy nauczyciel potrafi odczytać stany emocjonalne dziecka?
5. Czy potrafi wykorzystać najbliższe środowisko dziecka do wzbudzenia w nim aktywności poznawczej?
6. Czy potrafi ukierunkować interakcje i reakcje komunikacyjne z dzieckiem zgodnie z jego oczekiwaniami?
7. Czy potrafi odczytywać i interpretować komunikaty dziecka?

Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna:

Słabo słyszący lub niesłyszący uczniowie na kolejnych etapach edukacyjnych muszą zmagać się z pokonywaniem trudności w komunikowaniu się zarówno z nauczycielami, jak i (a może przede wszystkim) z rówieśnikami. Rodzi to poczucie osamotnienia i braku poczucia przynależności do określonej grupy. Motywacją do poznawania siebie w relacjach z innymi będzie tworzenie sytuacji, które umożliwią uczniowi z uszkodzonym słuchem nawiązywanie satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami. O ile na pierwszym etapie edukacyj-

nym różnice w poziomie językowym nie stanowią jeszcze istotnej przeszkody w kontaktach między słyszącymi i niesłyszącymi dziećmi, o tyle problem staje się coraz bardziej poważny w wyższych klasach szkoły podstawowej oraz na kolejnych etapach edukacyjnych. Intensywność kontaktów, różnorodność podejmowanych tematów oraz specyfika języka (żargonu) wykorzystywanego do komunikowania się przez słyszących uczniów sprawia, że ich niesłyszący koledzy stają się coraz mniej atrakcyjnymi partnerami. Słabo słyszący lub niesłyszący uczniowie nie są w stanie uczestniczyć w ożywionych dyskusjach, podczas których wymieniane są informacje na temat zainteresowań, trendów, planów na przyszłość. Kształtowanie zatem wiedzy niesłyszącego ucznia o sobie, o swoich możliwościach, a następnie na tej podstawie podejmowanie decyzji o wyborze określonego zawodu, odbywa się z konieczności w relacjach z osobami dorosłymi. W takiej sytuacji nauczyciel powinien zadbać o to, aby nie narzucać uczniowi własnego punktu widzenia, ale ukierunkować go na samodzielne podejmowanie świadomych decyzji i wyborów. Działania te powinny mieć na celu zmotywowanie niesłyszącego ucznia do podejmowania działań pozwalających mu na samopoznanie (rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, odkrywanie zainteresowań, planowanie kariery zawodowej itp.).

Począwszy od nauki w szkole podstawowej działaniami motywującymi ucznia do poznawania otoczenia jest umiejętne, adekwatne do możliwości percepcyjnych ucznia z uszkodzonym słuchem (zastosowanie odpowiednich metod umożliwiających odbiór informacji), przekazywanie wiedzy o rzeczywistości. Wiedza ta musi być odpowiednio uporządkowana, aby w umyśle ucznia tworzył się spójny obraz otaczającego go świata. Nauczyciel musi zatem być świadomy, jak trudnym procesem dla słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia jest dostrzeganie i językowa interpretacja powiązań między zjawiskami i działaniami. Należy pamiętać, że w przypadku omawianej grupy uczniów istotnie ograniczone możliwości słuchowe utrudniają lub czasami wręcz uniemożliwiają wykorzystanie nie tylko przypadkowo zasłyszanych, ale również celowo przekazywanych przez inne osoby, jak to się dzieje w przypadku dzieci z prawidłowym słuchem, informacji, które mogą stanowić elementy łączące lub uzupełniające wiedzę. Rolą nauczyciela będzie w takim przypadku świadome łączenie kształtowania i doskonalenia systemu językowego ucznia z uzupełnianiem i gromadzeniem wiedzy oraz adekwatnym jej wykorzystaniem w sytuacji konkretnego działania. Czynnikiem motywującym ma stać się u słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia poczucie, że coraz lepiej rozumie (zachodzące zjawiska i działania innych osób), a przez to czuje się bezpieczniej w otaczającym go świecie. Działania te mają też na celu umożliwienie dokonywania w przyszłości właściwych wyborów w zakresie kariery zawodowej.

Zwiększanie możliwości poznawania otoczenia

Nauczyciel kształtuje umiejętności ucznia w zakresie poznawania:

- własnej (ucznia) osoby,
- świata zewnętrznego,
- zasad postępowania (rozumowania i działania).

W przypadku słabo słyszących lub niesłyszących uczniów na każdym etapie edukacyjnym najistotniejszym czynnikiem zwiększającym możliwości poznawania otoczenia jest kształtowanie, a następnie doskonalenie systemu językowego, który pozwoli na wzajemną wymianę myśli oraz uzgadnianie i porządkowanie wiedzy na temat rzeczywistości. Należy pamiętać, że w przypadku tej grupy uczniów to właśnie niedoskonały system językowy jest główną barierą ograniczającą poznawanie otoczenia. Zadaniem nauczyciela na każdym etapie nauczania będzie zatem motywowanie ucznia do podejmowania wysiłku w zakresie doskonalenia języka, jako narzędzia gromadzenia i dzielenia się wiedzą o świecie.

Doskonalenie umiejętności podejmowania decyzji przez ucznia, prowadzących do wypracowywania przez niego własnego systemu wartości

Nauczyciel z uczniem pracują nad podejmowaniem decyzji w zakresie dokonywania wyboru (przez ucznia):

- wartościowych cech osobistych ucznia,
- istotnych elementów świata zewnętrznego,
- ważnych elementów własnego (ucznia) systemu wartości.

Z uwagi na ograniczenie możliwości czerpania, a następnie przetwarzania i wykorzystywania informacji płynących z otoczenia, które pozwalają na kształtowanie obrazu własnej osoby, obrazu rzeczywistości oraz rozpoznawania i nazywania swoich potrzeb, słabo słyszący lub niesłyszący uczeń podczas całego procesu edukacyjnego, a w wielu przypadkach także w życiu dorosłym, będzie musiał doskonalić wyżej wymienione sfery funkcjonowania.

Realizacja celów w zakresie każdego z wymienionych aspektów wymaga zatem od nauczyciela niezwykłej wnikliwości w obserwacji rozwoju emocjonalnego i poznawczego ucznia oraz umiejętności empatii. Działania nauczyciela muszą być skierowane na kształtowanie u ucznia umiejętności poznawania siebie, przewidywania zachowań innych osób, z którymi wchodzi w relacje oraz rozróżniania rzeczy ważnych od mniej istotnych. Kształtowanie i doskonalenie wymienionych umiejętności to jeden aspekt działania. Drugi to weryfikowa-

nie, na podstawie nowych doświadczeń i nowej wiedzy, stosunku ucznia do własnej osoby, postawy oraz otoczenia.

Stopniowanie trudności

Stosowanie metody stopniowania trudności w przypadku uczniów z uszkodzeniami słuchu jest niezwykle ważnym czynnikiem podnoszącym efektywność procesu edukacyjnego. Z uwagi na trudności w komunikowaniu się, a tym samym mniejsze możliwości skonfrontowania poprawności wykonywanych przez siebie działań ze słyszącymi rówieśnikami lub otrzymania potwierdzenia ze strony nauczyciela, napotykane przez ucznia problemy (często pozornie tylko zbyt trudne do rozwiązania), rodzą frustracje, poczucie bezradności oraz demotywują do podejmowania aktywności. Rolą nauczyciela jest zatem przeprowadzenie rzetelnej diagnozy funkcjonalnej (rozpoznanie poziomu funkcjonowania ucznia), a następnie zaprogramowanie procesu edukacyjnego w taki sposób, aby uczeń mógł stopniowo nabywać nowe wiadomości i umiejętności, zgodnie z jego możliwościami percepcyjnymi.

Utrwalanie osiągnięć

W przypadku słabo słyszących lub niesłyszących uczniów bardzo istotnym czynnikiem podnoszącym efektywność pracy jest wyeliminowanie presji czasu. Należy zaznaczyć, że wykonywanie niektórych zadań może przedłużać się z uwagi na brak pewności ucznia co do poprawności ich wykonywania. Nauczyciel może w takich przypadkach, poprzez potwierdzenie, że dana czynność została wykonana prawidłowo, umożliwić przejście do kolejnego etapu zadania. Warto, w przypadku, gdy cała grupa dostaje określone działania do wykonania, słabo słyszącemu lub niesłyszącemu uczniowi przydzielić mniejszą ilość zadań do wykonania w tym samym czasie, który mają do dyspozycji słyszący uczniowie.

Dostosowanie materiału zarówno pod wyglądem jakościowym, jak i ilościowym z pewnością pozwoli uczniowi na stworzenie bardziej komfortowych warunków do refleksyjnej pracy. Nie można jednak zapominać, że słabo słyszący lub niesłyszący uczeń musi być przygotowywany do pracy również w warunkach presji czasowej, jaką wymusza przystępowanie do sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, pomimo możliwości wydłużenia czasu pracy. W związku z tym optymalnym rozwiązaniem wydaje się być przygotowywanie ucznia do działania zarówno w bardziej, jak i mniej komfortowych okolicznościach. Możliwość skorzystania z nielimitowanego czasu oraz poczucie, że „nie muszę się śpieszyć" jest szczególnie ważne wtedy, gdy uczeń poznaje sposoby rozwiązywania nowych typów zadań lub po raz pierwszy stara się rozwiązać dany problem. Umiejętność radzenia sobie z rozwiązywaniem zadań omówionych i utrwalonych powinna być sprawdzana w warunkach ograniczeń czasowych. Należy oczywiście pamiętać o indywidualnych predyspozycjach dziecka, wynikają-

cych z uwarunkowań temperamentalnych oraz występowania ewentualnych zaburzeń sprzężonych z uszkodzeniem słuchu.

Na etapie edukacji przedszkolnej jednym z najistotniejszych elementów jest uświadomienie słabo słyszącemu lub niesłyszącemu dziecku skuteczności jego działań w obszarze komunikowania się i współdziałania z innymi osobami. Motywowanie dziecka do podejmowania dalszych wysiłków mających na celu doskonalenie sposobu porozumiewania się powinno odbywać się poprzez dostarczanie mu informacji zwrotnych, które pozwolą lepiej poznać siebie w kontaktach z innymi.

Nauczyciel musi zatem zadbać o to, aby dziecko uświadomiło sobie, że:

- wie, jakich komunikatów (gestowo-mimicznych i dźwiękowych) musi użyć, aby wywołać reakcje ze strony innych osób;
- potrafi, za pomocą dostępnych mu środków komunikowania się, proponować, radzić, prosić, obiecywać, wyrażać zgodę i odmowę, wydawać polecenia;
- potrafi wykorzystywać różnego rodzaju dodatkowe informacje/konteksty (semantyczny/znaczeniowy, interpersonalny, instrumentalny i wyobrażeniowy) do interpretacji kierowanych do niego komunikatów;
- wie, jak zwrócić się o pomoc w sytuacjach, w których sobie nie radzi;
- wie, jak wyrażać swoje emocje: zadowolenie, gniew, zniecierpliwienie, radość, smutek;
- umie rozpoznawać emocje innych osób;
- wie, że gdy uważnie słucha/słucha i patrzy na twarz mówiącego/patrzy i słucha, to rozumie coraz więcej komunikatów;
- wie, że skuteczniej potrafi rozmawiać z innymi, gdy używa fonogestów;
- wie, że zna coraz więcej znaków języka migowego;
- wie, że coraz wyraźniej mówi;
- wie, że dzieci coraz lepiej go rozumieją i chętniej się z nim bawią;
- wie, że potrafi wykonać dużo zadań, gdy ktoś mu pomoże;
- wie, że wiele zadań potrafi wykonać samodzielnie itp.

Na kolejnych etapach edukacyjnych informacje zwrotne od nauczyciela powinny dotyczyć zarówno postępów w komunikowaniu się i operowaniu systemem językowym (w mowie i w piśmie), jak również w zdobywaniu nowych wiadomości i opanowywaniu nowych umiejętności. W przypadku słabo słyszących lub niesłyszących uczniów niezwykle istotne jest, aby informacje na temat postępów w obrębie obszarów, których rozwój utrudniony jest z powodu uszkodzenia słuchu, były przekazywane na bieżąco. Tego typu przekazy utwierdzają ucznia w poprawności działania i motywują go do podejmowania coraz większych wysiłków.

Natomiast w celu kształtowania właściwego obrazu własnej osoby konieczne jest informowanie dziecka o tym, czego jeszcze nie potrafi, nad czym musi popracować (adekwatnie do potrzeb i możliwości słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia). Zadaniem nauczyciela jest dbałość o to, aby informacje o postępach z jednej strony i ich braku z drugiej w miarę możliwości równoważyły się.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Organizacja pracy z uczniem z wadą słuchu (w tym ewentualne przygotowanie miejsca pracy):

- odpowiednie miejsce w klasie zapewniające uczniowi optymalny odbiór treści przekazywanych przez nauczyciela,
- zapewnienie optymalnych warunków akustycznych,
- upewnienie się czy uczeń rozumie przekazywane przez nauczyciela treści,
- dostosowanie form przekazu do możliwości percepcyjnych ucznia,
- zastosowanie metod wspomagających odczytywanie mowy z ust (fonogesty), lub języka migowego, gdy dziecko nie posługuje się systemem języka dźwiękowego,
- dostosowanie tempa pracy do możliwości percepcyjnych ucznia.

Ocenianie uczniów z wadą słuchu na lekcji

W przypadku oceniania uczniów słabo słyszących lub niesłyszących na lekcji, należy przyjąć taki sposób ustalania kryteriów, aby wspomagał on, a nie zaburzał proces kształtowania się u dziecka właściwego obrazu własnej osoby (własnego ja). Ocena zatem z jednej strony powinna uwzględniać wysiłek włożony w opanowanie określonych treści i umiejętności, stopień zaangażowania się w proces zdobywania wiedzy, z drugiej zaś strony dawać rzetelne informacje o stopniu opanowania materiału przez ucznia. W każdym przypadku słabo słyszący lub niesłyszący uczeń powinien otrzymać informacje, który z czynników zadecydował o wystawieniu takiej, a nie innej oceny przez nauczyciela. Należy przez to rozumieć, że w sytuacji, gdy wystawiono ocenę pozytywną, ponieważ dostrzeżono wysiłek i starania ucznia, pomimo nie do końca zadowalającego stopnia opanowania przez niego materiału, konieczne jest wyjaśnienie przez nauczyciela motywów podjętej decyzji.

W przypadku konieczności wystawienia oceny negatywnej również należy wyjaśnić, jakie są oczekiwania nauczyciela w kwestii stopnia opanowania określonych wiadomości i umiejętności oraz określić konkretne treści, nad którymi uczeń musi jeszcze popracować (przy założeniu, że nauczyciel dobrze zna możliwości percepcyjne i recepcyjne ucznia).

Rzetelne i przemyślane kryteria oceniania ucznia z uszkodzonym słuchem są niezwykle ważne z jeszcze jednego, istotnego powodu. Otóż ocena oraz informacje zwrotne od nauczyciela pomagają słabo słyszącym lub niesłyszącym uczniom poznawać swoje możliwości i ograniczenia. Czynniki te wpływają na kształtowanie się wyobrażeń o tym, jak postrzegają mnie inni (słyszący). Należy przy tym zaznaczyć, że uczniowie z uszkodzonym słuchem mają ograniczone możliwości zweryfikowania uzyskanych od nauczycieli ocen zarówno z grupą słyszących rówieśników, jak i z wewnętrznym systemem samooceny.

System oceniania powinien być w tym przypadku tak pomyślany, aby jedną z jego funkcji było dostarczanie słabo słyszącym lub niesłyszącym uczniom informacji pomocnych w kształtowaniu realnych wyobrażeń o swoich potrzebach i możliwościach, w celu ułatwienia przyszłych wyborów w planowaniu kariery zawodowej i funkcjonowania w społeczeństwie. Zapobiegnie to także kształtowaniu się u uczniów z uszkodzeniami słuchu niepożądanych postaw wobec otoczenia – zbyt roszczeniowej lub wycofującej się.

Kryteria oceniania powinny zatem uwzględniać występowanie obiektywnych trudności, wynikających z uszkodzenia słuchu i zakładać tolerancyjne podejście w następujących kwestiach:

- formy argumentowania, uzasadniania, opiniowania z wykorzystaniem środków językowych;
- budowania logicznej, spójnej struktury tekstów mówionych i pisanych;
- błędów gramatycznych (składniowych, fleksyjnych i stylistycznych);
- opanowywania na pamięć większych fragmentów tekstu;
- posługiwania się mniejszym, niż u słyszących rówieśników, zasobem leksykalnym;
- błędów merytorycznych wynikających ze słabego opanowania nowej, specjalistycznej terminologii;
- umiejętności dostrzegania różnicy między językiem mówionym i pisanym;
- błędów wynikających z barier w przyswajaniu systemu fonologicznego.

W przypadku języka obcego przedmiotem oceny słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia nie powinny być płynność i poprawność wymowy oraz poprawność gramatyczna i stylistyczna.

Formułowanie celów edukacyjno-terapeutycznych lub edukacyjnych w pracy z uczniem z wadą słuchu (przykłady)

- Cele edukacyjno-terapeutyczne:
  - cel główny: kształtowanie poczucia własnej wartości ucznia;
  - cele szczegółowe: rozwijanie świadomości własnych zalet i wad;
    - kształtowanie u ucznia umiejętności dokonywania samooceny (mocne i słabe strony);
    - kształtowanie u ucznia umiejętności mówienia o swoich potrzebach;
    - kształtowanie u ucznia umiejętności wyrażania swojej opinii/swoich przekonań;
  - cel główny: kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie słyszących rówieśników;
  - cele szczegółowe: kształtowanie umiejętności ustalania i przestrzegania zasad i reguł panujących w grupie;
    - kształtowanie umiejętności wypełniania ról społecznych;
    - kształtowanie i doskonalenie umiejętności wspólnego podejmowania decyzji;
    - kształtowanie i doskonalenie umiejętności prezentowania własnych poglądów i słuchania tego, co mają do powiedzenia inni członkowie grupy.

Procedury (metody, formy, środki), jakie może stosować nauczyciel w zakresie usprawniania komunikacji z uczniem oraz uczniów między sobą (normalizacja kontaktów).

Wybór określonych metod, form i środków usprawniających proces komunikowania się z uczniem z uszkodzonym słuchem będzie uwarunkowany wieloaspektowo. Niewątpliwie istotnymi czynnikami decydującymi o zastosowaniu określonych procedur są m.in.:

- stopień uszkodzenia słuchu,
- czas uszkodzenia słuchu,
- rodzaj uszkodzenia słuchu,
- gotowość dziecka/ucznia do nawiązywania interakcji komunikacyjnych,
- preferowany, na określonym etapie rozwojowym, sposób porozumiewania się,
- stopień rozwoju systemu językowego,
- indywidualne predyspozycje do opanowywania systemu językowego.

W przypadku dzieci z uszkodzeniami słuchu w stopniu lekkim system językowy kształtuje się bez istotnych opóźnień. W procesie komunikowania się należy zadbać jednak o zapewnienie optymalnych warunków, w których odbywa się wymiana informacji. Obserwacji wymaga też

proces kształtowania się wzorców słuchowych fonemów i ich realizacja. U omawianej grupy dzieci mogą pojawiać się zatem problemy dotyczące prawidłowej artykulacji oraz, w niektórych przypadkach, kształtowania się systemu leksykalnego. Trudności te nie wpływają jednak na efektywność porozumiewania się. W celu jednakże ich zminimalizowania, a następnie wyeliminowania, uczeń powinien być objęty systematyczną opieką logopedyczną.

Dzieci i uczniowie z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym stanowią grupę, u której uszkodzenie słuchu może wpływać destrukcyjnie na nabywanie systemu językowego. W tym przypadku u dzieci z prelingwalnym (przed rozpoczęciem procesu opanowywania podstaw systemu językowego) i perilingwalnym (w trakcie kształtowania się systemu językowego) uszkodzeniem słuchu trudności mogą dotyczyć pojawienia się zniekształceń wypowiedzi w płaszczyźnie fonetycznej, leksykalnej i gramatycznej (składnia i fleksja). Dzieci, u których uszkodzenie słuchu nastąpiło w okresie postlingwalnym (po opanowaniu podstaw systemu językowego), na skutek zaburzonej autokontroli słuchowej mogą mieć trudności z prawidłową artykulacją oraz z uwagi na zaburzenia słyszenia ze wzbogacaniem zasobu leksykalnego (przyswajaniem nowych pojęć).

W przypadku omawianej grupy nie ma potrzeby stosowania specjalnych metod porozumiewania się. W procesie komunikowania się należy natomiast pamiętać o zoptymalizowaniu warunków, w których odbywa się komunikacja, o dbałości o jasność przekazu (aspekt semantyczny i gramatyczny), o konieczności wyjaśniania nowych pojęć, o monitorowaniu procesu uczenia się.

Dzieci i uczniowie ze znacznym uszkodzeniem słuchu stanowią grupę, w przypadku której uszkodzenie słuchu staje się znacznym ograniczeniem w percepcji dźwięków mowy, a tym samym wpływa na aspekt jakościowy i ilościowy kształtowania się systemów fonologicznego, leksykalnego, składniowego. W tej sytuacji zachodzi konieczność zaopatrzenia dziecka w protezy oraz zastosowanie metod wspomagających kształtowanie się i doskonalenie systemu językowego. W zależności od stopnia nasilenia trudności w percepcji dźwięków, można zastosować metody audytywno-werbalne lub oralne (metoda werbotonalna P. Guberiny, S. Schmid-Giovannimi, A. van Udena) lub metodę fonogestów.

Dzieci i uczniowie z głębokim uszkodzeniem słuchu nie są w stanie, bez zastosowania protez słuchowych, percypować mowy. Kształtowanie się systemu językowego wymaga wspomagania przez zastosowanie specjalnych metod. Sytuacje, gdy zastosowanie nawet najdoskonalszych urządzeń (aparaty słuchowe, implanty) nie przynosi oczekiwanych efektów, nie są wyjątkiem. Metodą, która w takiej sytuacji zdaje się być niezwykle pomocna i skuteczna, są fonogesty. Należy jednak pamiętać, że owa skuteczność, podobnie jak w przypadku innych metod, jest uwarunkowania takimi czynnikami, jak:

- stworzenie środowiska (rodzina, nauczyciele), które akceptuje tę metodę i ją wykorzystuje;
- systematyczność stosowania;
- konsekwencja w używaniu fonogestów w każdej sytuacji komunikacyjnej;
- indywidualne predyspozycje dziecka do opanowania tej metody.

Czynnikami, które mogą utrudniać, ale nie uniemożliwiać opanowanie systemu fonogestów, są poważne zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej. W takiej sytuacji dzieci najczęściej wykorzystują metodę do odczytywania i rozumienia komunikatów innych osób, ale sami jej nie używają.

W sytuacjach, w których z różnych przyczyn, pomimo zastosowania protez i metod wspomagających rozwój języka, uczeń nie ma szans na opanowanie systemu języka dźwiękowego, wskazane jest wprowadzenie języka migowego.

Z uwagi na trudności w komunikowaniu się i rozumieniu mowy uczniów niesłyszących (znaczne i głębokie uszkodzenia słuchu), wskazane jest umożliwienie uczniowi korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego, transliteratora lub tłumacza języka migowego.

Przykłady rozwiązań metodycznych dla poszczególnych etapów zajęć edukacyjnych:

Czynności wstępne:

- sprawdzenie czy uczeń ma zapewnione optymalne warunki percepcji;
- sprawdzenie czy działają urządzenia wspomagające słyszenie (aparaty, implanty);
- upewnienie się, że treści omawiane na ostatniej lekcji są dla ucznia zrozumiałe – zapobiegnie to nawarstwianiu się zaległości;
- sprawdzenie pracy domowej.

Uświadomienie celów i wytworzenie pozytywnej motywacji:

- zapoznanie uczniów z celami, które mają być realizowane na lekcji powinno się odbyć na poprzednich zajęciach – wyeliminuje to element zaskoczenia i zminimalizuje poczucie bezradności w obliczu konieczności sprostania nowym zadaniom,
- wskazane jest, aby nauczyciel poprosił ucznia o wstępne przygotowanie się do lekcji, np. zaobserwowanie pewnych zjawisk, wyszukanie ilustracji, przygotowanie i przyniesienie przedmiotów niezbędnych do przeprowadzenia doświadczenia, przygotowanie pomocy naukowych, co spowoduje wywołanie efektu zaciekawienia, a tym samym wzrostu motywacji.

Wprowadzanie i poznawanie nowych treści:

- zapisanie na tablicy i wyjaśnienie nowych pojęć, terminów,
- nawiązanie/odwołanie się, jeśli to możliwe, do treści poznanych wcześniej, które jednak mogą wpłynąć na lepsze zrozumienie i zapamiętanie nowego materiału,
- zastosowanie metod aktywizujących i zasady poglądowości,
- w stosowaniu metod podających (opowiadanie, wykład, opis) w nauczaniu dzieci słabo słyszących lub niesłyszących należy wziąć pod uwagę następujące aspekty:
  - dostosowanie czasu przekazu do możliwości percepcyjnych ucznia,
  - dostosowanie zasobu leksykalnego i formy gramatycznej przekazu – unikanie zbyt specjalistycznego, nieutrwalonego jeszcze lub wprowadzonego po raz pierwszy słownictwa oraz skomplikowanych struktur gramatycznych w wypowiedzi. Nie oznacza to bynajmniej, że uczeń z uszkodzonym słuchem ma być zwolniony z obowiązku poznawania nowych pojęć i możliwości posługiwania się specjalistyczną terminologią, wręcz przeciwnie. W przypadku jednak zastosowania metod podających na lekcji, celem powinno się stać sformułowanie przekazu w taki sposób, aby stał się on dostępny dla słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia.

Nabywanie, uogólnianie i systematyzowanie pojęć:

- kreowanie sytuacji poznawczych, podczas których uczeń będzie mógł uczyć się znaczeń, zgodnie z zasadą, że wszystko na świecie ma swoją nazwę, aby następnie samodzielnie lub z pomocą mógł odkrywać i nazywać zależności między elementami rzeczywistości (porównywanie przedmiotów, określanie cech wspólnych i różniących, tworzenie pojęć);
- klasyfikowanie pojęć nadrzędnych i podrzędnych.

Utrwalanie nowych treści przez zastosowanie w praktyce:

- zapoznanie ucznia z możliwościami wykorzystania konkretnej, praktycznej umiejętności w życiu codziennym;
- przygotowanie jasnej instrukcji, a jeśli uczeń ma problem z wykonaniem polecenia ustnego należy zademonstrować sposób wykonania danej czynności;
- językowe komentowanie wykonywanych przez ucznia działań;
- odwoływanie się do poznanej wcześniej wiedzy teoretycznej;
- tworzenie teorii na podstawie działań praktycznych – pomoc w formułowaniu wniosków;

- kształtowanie umiejętności językowego wyjaśniania przyczynowości zjawisk poprzez zadawanie pytań o kolejność etapów działania (Co musisz teraz zrobić? – Teraz muszę … Dlaczego? Dlatego, że… (parafraza) Teraz musisz zrobić…, ponieważ/dlatego, że…).

Kontrola i samokontrola osiągniętych przez uczniów kompetencji:

- monitorowanie wykonywanych przez ucznia działań na lekcji (sprawdzanie poprawności merytorycznej notatek, kontrolowanie wykonywanych samodzielnie przez ucznia zadań itp.);
- kontrola osiągniętych kompetencji powinna odbywać się systematycznie (sprawdzanie pracy domowej i analiza popełnionych przez ucznia błędów);
    - uczeń powinien być poinformowany o zakresie materiału (zagadnieniach), który musi przygotować na sprawdzian.

Pomoce techniczne i środki dydaktyczne, z jakich mogą korzystać nauczyciele i uczniowie niesłyszący lub słabo słyszący
Z jakich pomocy technicznych i środków dydaktycznych mogą korzystać nauczyciele i uczniowie niesłyszący lub słabo słyszący?

Aparaty słuchowe

Aparat słuchowy jest urządzeniem elektronicznym zasilanym baterią. Składa się z mikrofonu, wzmacniacza i słuchawki. Proteza, jaką jest aparat, nie przywraca normalnej zdolności słyszenia, wpływa jednak na znaczne zrekompensowanie ubytku słuchu.

Implanty

- Implant ślimakowy – jest rodzajem protezy słuchowej, która zamienia dźwięki na impulsy prądu elektrycznego, a następnie doprowadza je do zakończeń nerwu słuchowego. Impulsy są dalej przewodzone do ośrodków centralnych w mózgu oraz rozpoznawane jako wrażenia słuchowe. Implanty ślimakowe mogą być wszczepiane jednostronnie lub obustronnie.
- Implant pniowy – stosowany jest w rodzajach głuchoty, których przyczyną jest uszkodzenie nerwu słuchowego. Zadaniem elektrody, umieszczonej w pniu mózgu, jest bezpośrednia stymulacja jąder nerwu słuchowego.

System FM

Bezprzewodowy system komunikacji – FM służy ulepszeniu komunikacji między nauczycielem i uczniem w niesprzyjających warunkach akustycznych. Eliminując pogłos

i hałasy z otoczenia pozwala na bardziej komfortowe rozumienie mowy. FM składa się z nadajnika wychwytującego głos mówiącego i wysyłającego go za pomocą fal radiowych bezpośrednio do odbiornika połączonego z aparatem słuchowym.

Tablice interaktywne

To urządzenie współdziałające z komputerem i projektorem multimedialnym. Tablica pełni rolę wielkiego monitora, który reaguje na dotyk specjalnego pióra. Dzięki temu urządzeniu można obsługiwać dowolny program uruchomiony w komputerze lub wykorzystywać własne oprogramowanie tablicy.

Tablice interaktywne zastosowane w pracy ze słabo słyszącymi lub niesłyszącymi uczniami mogą stać się cennym środkiem pozwalającym na uatrakcyjnienie lekcji, podniesienie efektywności procesów percepcyjnych wykorzystujących wzrok (możliwość prezentowania wykresów, animacji, interakcji, filmów i obrazów), a tym samym podniesienie u uczniów motywacji do nauki.

Komputery z odpowiednim oprogramowaniem edukacyjnym i terapeutycznym.

Dyktafon

W uzasadnionych przypadkach, gdy możliwości percepcyjne ucznia z uszkodzonym słuchem nie pozwalają na zapamiętanie lub zanotowanie najistotniejszych informacji podczas lekcji, wskazane jest umożliwienie nagrania wykładu, opowiadania czy opisu, prezentowanego przez nauczyciela, na dyktafon. Może to stanowić cenne źródło wykorzystywane przez ucznia w domu, w celu przypomnienia i utrwalenia wiadomości z lekcji.

LITERATURA:

Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym.* Prace monograficzne Akademii Pedagogicznej w Krakowie nr 292. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Csanyi, Y. (1994). *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu.* Warszawa: WSiP.

Dryżałowska, G. (1997). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu w szkole powszechnej i przedszkolu. (1997). Warszawa: Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu.

Gałkowski, T. (1992). *O integracji szkolnej dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. „Biuletyn Audiofonologii" IV, 1, 37–44.

Gałkowski, T., Stawowy-Wojnarowska, I. (1990). *Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.

Góralówna, M., Hołyńska, B. (1984). *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: PZWL.

Krakowiak, K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 14. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krakowiak, K. (2006). Karta samooceny umiejętności komunikowania się z dzieckiem z uszkodzonym słuchem. W: Krakowiak K.: *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak, K., Panasiuk, M. (1992). *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 3. Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.

Krakowiak, K. (2006). Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. W: *„Nie głos, ale słowo…"*, K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL, 255–288.

Krakowiak, K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Kurkowski, Z.M. (2000). *Głuchota jednostronna – słyszenie jednouszne*. „Audiofonolgia" XVII, 143–151.

Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych. (2001). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Nauczanie w klasach 4–8 szkoły dla głuchych. Red. I. Stawowy-Wojnarowska. (1990). Warszawa: WSiP.

Rosier, H. (1997), *Wychowanie słuchowe.* Warszawa: Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu.

Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat. Poradnik dla nauczycieli ogólnodostępnych szkół ponadpodstawowych (2005). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

4. MODEL PRACY Z UCZNIEM NIEWIDOMYM LUB SŁABO WIDZĄCYM

mgr Ryszarda Dziubińska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia niewidomego lub słabo widzącego
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia niewidomego lub słabo widzącego?

Uczeń niewidomy lub słabo widzący uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji Zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu Zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte są informacje określające możliwości rozwojowe ucznia. W przypadku dziecka z uszkodzonym analizatorem wzroku określane są:

- stopień wykorzystywania przez dziecko wzroku (funkcjonalna ocena widzenia),
- stopień kompensacji percepcyjnej (w jakim stopniu dziecko wykorzystuje informacje uzyskiwane za pomocą dotyku, słuchu i innych analizatorów – do poznawania, orientacji, lokomocji),
- określenie deficytów w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych (analiza słuchowa, rozwój ruchowy, lateryzacja i orientacja przestrzenna).

Zazwyczaj rozpoznanie zawiera określenie poziomów przystosowania emocjonalnego i funkcjonowania społecznego. W przypadku dziecka z uszkodzonym analizatorem wzroku określone są także:

- rodzaj schorzenia;
- rokowania;
- towarzyszące choroby;
- wielkość czcionki, jaką może odczytywać;
- z jakich pomocy optycznych i nieoptycznych może korzystać.

Charakterystyka ucznia niewidomego lub słabo widzącego
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia niewidomego lub słabo widzącego?

Dysfunkcja wzroku może być wynikiem rozmaitych chorób lub uszkodzeń narządu wzroku. Dlatego dzieci słabo widzące posiadają bardzo zróżnicowane możliwości widzenia, które uzależnione są od stanu narządu wzroku i stopnia widzenia, czynników zewnętrznych oraz predyspozycji psychofizycznych (stan zdrowia, inteligencja, motywacja, samopoczucie itp.).

***

Dzieci z uszkodzonym wzrokiem nie stanowią jednolitej grupy. Ze względu na ostrość widzenia wyodrębniamy: dzieci całkowicie niewidome, dzieci z resztkami wzroku i słabo widzące.

- Dzieci niewidome

to przede wszystkim uczniowie całkowicie niewidzący, a także z ostrością wzroku mniejszą niż pięć procent oraz z bardzo ograniczonym polem widzenia (nie większym niż 20 stopni). Słabo widzący to uczniowie, u których ostrość wzroku wynosi od 5. do 30. procent.

- Dzieci słabo widzące

mimo bardzo osłabionego wzroku, mogą przy jego pomocy poznawać otaczający nas świat, korzystać ze wzroku przy czytaniu, pisaniu, w przeciwieństwie do dzieci niewidomych, u których wzrok jest zastępowany innymi zmysłami. Poza zaburzeniami w ograniczeniu pola widzenia i ostrości wzroku czy rozpoznawaniu barw, u dzieci słabo widzących mogą występować jeszcze inne dysfunkcje utrudniające naukę, jak: brak lub znaczne osłabienie akomodacji, oczopląs, światłowstręt, zaburzenia adaptacyjne, a także choroby typu jaskra czy zaćma.

Dzieci słabo widzące nie stanowią jednolitej grupy. Ich możliwości widzenia znacznie się różnią w zależności od zakresu uszkodzenia czynności wzrokowych. Dzieci słabo widzące z obniżoną ostrością wzroku mają z reguły trudności w spostrzeganiu:

- małych przedmiotów;
- szczegółów większych przedmiotów;
- małych liter, cyfr i innych znaków graficznych.

Dzieci słabo widzące z ograniczonym polem widzenia mają przede wszystkim trudności w spostrzeganiu przestrzeni. Ograniczenie to powoduje trudności w orientowaniu się w otoczeniu, co negatywnie wpływa przede wszystkim na samodzielne poruszanie się i na inne formy lokomocji, które są również uwarunkowane wzrokową orientacją w przestrzeni. U wielu dzieci słabo widzących zaburzona jest koordynacja wzrokowo-ruchowa, co w konsekwencji obniża sprawność wykonywania różnych czynności praktycznych, a więc zmniejszona jest precyzja i wolniejsze tempo działania.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w przypadku ucznia niewidomego lub słabo widzącego
Jaką podstawę programową realizują uczniowie z wadą wzroku, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem niewidomym lub słabo widzącym?

Podstawa programowa

Dzieci i uczniowie z wadą wzroku mogą zrealizować standardy *podstawy programowej wychowania przedszkolnego, podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, ale proces kształcenia wymaga odpowiedniego dostosowania warunków kształcenia do ich możliwości percepcyjnych i tempa uczenia się. Oznacza to, że do zrealizowania standardów często potrzeba im znacznie więcej czasu niż sprawnym rówieśnikom, a także zapewnienia odpowiednich metod i form pracy oraz specjalistycznych pomocy dydaktycznych.

Uwarunkowania wynikające z diagnozy ucznia

Wielospecjalistyczna diagnoza ucznia z dysfunkcją wzroku jest sprawą zasadniczą, ponieważ jest niezbędna do konstruowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Pozwala na poznanie ucznia, umożliwia określenie stanu jego aktualnego funkcjonowania w różnych obszarach, a przede wszystkim określa stopień wykorzystania wzroku. Daje możliwość zaobserwowania ewentualnych trudności i opóźnień rozwojowych, umożliwia znalezienie i określenie mocnych stron ucznia. Pozwala stwierdzić na ile uszkodzenie wzroku wpływa na jego funkcjonowanie. Pomaga ustalić, czy uczeń wymaga usprawnienia w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się, określa w jaki sposób efektywnie wykorzystać posiadane możliwości wzrokowe, a to wiąże się z dobraniem odpowiednich pomocy optycznych i nieoptycznych, z których dziecko powinno korzystać w czasie pracy.

Ocenianie

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.) które nakłada na nauczycieli obowiązek uwzględniania podczas oceniania ucznia niewidomego i słabo widzącego wpływu zaburzeń rozwojowych na jego naukę i zachowanie.

Uczniowie niewidomi lub słabo widzący mają prawo przystąpić do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych

potrzeb psychofizycznych, wskazanych w odpowiednich opiniach lub orzeczeniach wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i zaświadczeniu lekarskim, wydanym przez lekarza specjalistę.

W części pisemnej sprawdzianu lub egzaminu uczniowie z wadą wzroku mają prawo do:

1) wydłużania czasu jego trwania o 30 minut w przypadku każdego arkusza egzaminacyjnego;
2) obecności w zespole egzaminacyjnym tyflopedagoga;
3) arkuszy egzaminacyjnych drukowanych alfabetem brajla lub powiększoną czcionką;
4) dostosowania elementów graficznych do potrzeb uczniów niewidomych (brajlowskie) i słabo widzących (powiększone i przygotowane pod kątem ich możliwości wzrokowych);
5) właściwego oświetlenia w zależności od indywidualnych potrzeb zdającego;
6) odpowiedniego sprzętu – w zależności od rodzaju i wady wzroku może to być maszyna do pisania alfabetem brajla, komputer wyposażony w urządzenia z nim współpracujące, linijka brajlowska, syntezator mowy, pomoce optyczne jak: lupy, lunety, lornetki i inne pomoce do czytania i pisania;
7) przewiduje się sytuację, kiedy uczeń z dysfunkcją wzroku nie opanował techniki samodzielnego pisania czy czytania, np. na skutek utraty częściowej lub całkowitej wzroku w trakcie nauki szkolnej. Wówczas w czasie egzaminu może korzystać z pomocy nauczyciela wspomagającego, który występuje w roli kopisty i lektora.

Ponadto, od roku szkolnego 2011/2012 wszyscy uczniowie niepełnosprawni będą przystępować do sprawdzianu i egzaminów (wszystkich zewnętrznych) na warunkach i w formach dostosowanych do ich niepełnosprawności. W związku z tym wszyscy będą mieli dostosowane zestawy zadań (szkoła podstawowa i gimnazjum) oraz arkusze (matura, egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe) do ich niepełnosprawności oraz poszerzony zostanie katalog możliwych do zastosowania warunków przeprowadzania ww. sprawdzianu i egzaminów. Informacje szczegółowe będą podane w komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej do 1 IX 2011 r.

Zasady pracy

Proces edukacyjny uczniów z uszkodzonym wzrokiem musi uwzględniać następujące zasady:

1) zasada indywidualizacji,
2) zasada konkretności i poglądowości nauczania,

3) zasada priorytetu rewalidacji w organizacji procesu edukacyjnego,
4) zasada przystosowania wymagań do indywidualnych możliwości uczniów.

W nauczaniu dzieci najmłodszych szczególnie ważna jest zasada poglądowości i konkretności nauczania. Dziecko kształtuje wyobrażenia i pojęcia tym bardziej adekwatne, im większa poglądowość metody i pomocy dydaktycznych towarzyszy poznawaniu. Możliwość poznania przedmiotu, zjawiska, obiektu w jego naturalnej postaci i otoczeniu daje gwarancję, że dziecko połączy właściwie treści ze słowem, które je oznacza. Gdy nie możemy pokazać uczniowi rzeczywistego obiektu lub zjawiska, zastępujemy je czytelnym, pozbawionym zbędnych szczegółów modelem, makietą, rysunkiem wypukłym, wykonanym za pomocą mocnych, kontrastowych barw. Przy poznawaniu, dla dzieci niewidomych lub słabo widzących, nauczyciel pełni rolę przewodnika, który wyjaśnia i wskazuje na związki oraz proporcje pomiędzy poszczególnymi elementami.

Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy

Trudności i ograniczenia uczniów niewidomych lub słabo widzących można w znacznym stopniu złagodzić lub usunąć przez:

- zaopatrzenie ich w odpowiednie pomoce optyczne i nieoptyczne poprawiające zdolność ich widzenia;
- wyposażenie klasy w nowoczesny sprzęt elektroniczny ułatwiający pracę uczniowi niewidomemu lub słabo widzącemu (np. drukarka laserowa, drukarka brajlowska z oprogramowaniem drukującym wypukłe rysunki, skaner i oprogramowanie rozpoznające druk zwykły i pismo brajla, stacjonarny i komputerowy powiększalnik elektroniczny, program powiększający obraz wyświetlony na ekranie, który jest wzbogacony o moduł udźwiękawiający, syntezator mowy, oprogramowanie użytkowe i edukacyjne, dostosowane do potrzeb uczniów z wadą wzroku);
- zastosowanie właściwego oświetlenia ogólnego (niektórzy uczniowie słabo widzący mogą potrzebować dodatkowego oświetlenia na stanowisku pracy, np. lampa z regulowanym ramieniem, z regulowanym natężeniem światła i kloszem zapobiegającym oślepieniu), zainstalowanie w oknach żaluzji, rolet czy zasłon;
- zapewnienie kontrastów barwnych na stanowisku pracy ucznia dla umożliwienia lepszej orientacji (np. kolor blatu stolika powinien kontrastować z kolorami elementów występujących przy wykonywaniu różnych prac – można też nakleić taśmę w kolorze kontrastowym lub przybić listwę na brzegach stolika), tablica powinna być kontrastowa w stosunku do elementu piszącego (np. czarna, matowa, a kreda biała), drzwi

w kolorze kontrastowym w stosunku do ścian, a klamka w stosunku do drzwi, kontrastujące z tłem wyłączniki prądu, kolorowe elementy w łazience;

- wprowadzenie oznaczeń na ciągach komunikacyjnych – uczniom słabo widzącym pomaga, gdy pierwszy i ostatni stopień schodów oznaczony jest kontrastowym kolorem (np. można przykleić żółty pasek), ważne jest również, by poręcze przy schodach były wygodne, a ich kolor kontrastował ze ścianami, na podłogach pomocne mogą się okazać tzw. szlaki komunikacyjne utworzone przy zastosowaniu innego rodzaju faktury czy innego koloru, na dużych przeszklonych powierzchniach (np. drzwiach) na wysokości oczu nakleić lub namalować wyraźny element graficzny, stosować powiększone numery klas lekcyjnych i inne napisy (najlepiej umieszczone na poziomie wzroku);
- zachowanie stałego porządku w otoczeniu ucznia (np. krzesła powinny być dosunięte do stolików, szuflady i drzwiczki szafek zamknięte), drzwi wejściowe albo zawsze zamknięte albo całkowicie otwarte, należy informować ucznia o każdej zmianie.

W początkowym okresie nauki uczeń niewidomy może potrzebować większego zainteresowania ze strony nauczycieli i uczniów. Chodzi tutaj o udzielenie mu pomocy we włączeniu się w funkcjonowanie szkoły. Pomoc ta powinna przejawiać się w szczególności w dokładnym zapoznaniu ucznia niewidomego ze szkołą, z lokalizacją różnych pomieszczeń i urządzeń (np. szatni, łazienki itp.). Powinno to polegać na zaprowadzeniu go do tych pomieszczeń, pozwolenie mu na bezpośrednie dotykowe zapoznanie się z tymi urządzeniami oraz objaśnienie mu, jakie jest ich przeznaczenie i jak najprościej do nich trafić. W procesie zapoznawania ucznia z klasą czy szkołą trzeba zwracać uwagę na wszystkie istotne elementy stanowiska pracy ucznia oraz wszystkie ważne przedmioty znajdujące się na nim. Uczeń niewidomy nie ma bowiem możliwości wzrokowego ich spontanicznego zauważenia. W ten sposób wytworzy on sobie szczegółową *mentalną mapę* klasy i szkoły, która będzie zawierać istotne punkty orientacyjne (określone przedmioty o stałej lokalizacji). Taka *mapa* będzie mu pozwalała na swobodne poruszanie się po klasie czy szkole.

Kolejny ważny element pomocy uczniom z wadą wzroku to zapoznanie go z Zespołem klasowym oraz z nauczycielami, a szczególnie z tymi, którymi będzie on bezpośrednio współpracował i miał częsty kontakt. Powinien on mieć możliwość porozmawiania z nimi, usłyszenia od nich pytań i uwag oraz możliwość udzielenia im odpowiedzi i wyjaśnień co do wspólnej pracy. Chodzi o to, aby od samego początku wyjaśnić wszelkie wątpliwości i ułożyć dobre relacje z rówieśnikami i nauczycielami oraz zapewnić uczniowi poczucie bezpieczeństwa.

Udzielenie stosownej pomocy uczniowi z dysfunkcją wzroku w początkowym okresie ma duże znaczenie dla dalszej efektywnej jego pracy i rozwoju.

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia niewidomego lub słabo widzącego
Jakie są czynniki warunkujące proces uczenia się, przebieg uczenia się i osiągnięcia szkolne ucznia niewidomego lub słabo widzącego?

Potrzeba wielospecjalistycznej diagnozy w przypadku uczniów z uszkodzonym wzrokiem wynika ze specyficznych, bardzo indywidualnych potrzeb w zakresie organizacji procesu edukacyjnego. Psycholog powinien określić ogólną sprawność umysłową dziecka, stopień kompensacji percepcyjnej (w jakim stopniu uczeń wykorzystuje informacje za pomocą dotyku, słuchu i innych nieuszkodzonych analizatorów – do poznawania, orientacji, lokomocji itd.), a także określić deficyty w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych. Terapeuta widzenia na podstawie danych okulistycznych powinien określić stopień wykorzystywania przez ucznia wzroku wraz z ustaleniem optymalnych dla dziecka warunków zewnętrznych, związanych z pracą wzrokową (funkcjonalna ocena widzenia). Określa również z jakich pomocy optycznych i nieoptycznych uczeń powinien korzystać, jaką wielkość czcionki może odczytać. Nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami, rozmowy z dzieckiem, badania za pomocą metod projekcyjnych i obserwacji określa poziom przystosowania emocjonalnego i funkcjonowania społecznego, jak również uzdolnienia kierunkowe i zainteresowania ucznia oraz sytuację dziecka w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i szkolnym.

Ważne też jest zwrócenie uwagi, czy dziecko ma oparcie w domu rodzinnym. Jest to niezwykle istotne w pracy z uczniem z wadą wzroku ze względu na jego wolne tempo pracy i wydłużony proces poznawania.

Dzieci z uszkodzonym wzrokiem wymagają większego zaangażowania, pracy i cierpliwości ze strony rodziców i nauczycieli w ich nauczaniu i wychowaniu niż dzieci normalnie widzące. Istnieje konieczność ścisłej współpracy między nauczycielami i rodzicami.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami niewidomymi lub słabo widzącymi i pomoc specjalistyczna
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Nauczyciel tworząc narzędzia diagnostyczne może posłużyć się przez siebie skonstruowanymi arkuszami diagnostyczno-obserwacyjnymi badającymi np. motywacje do nauki szkolnej, uspołecznienie, zaburzenia zachowania – nadpobudliwość, stopień przyhamowania itd. *Arkusz diagnostyczno-obserwacyjny dotyczący motywacji do nauki szkolnej*, skonstruowany przez tyflopsychologa E. Kaźmierską, obejmuje ocenę zachowań ucznia (np. stara się porządnie pracować w szkole i porządnie odrabiać lekcje, potrafi długo pracować nad jedną rzeczą, prace doprowadza do końca, nawet gdy natrafia na trudności, przejawia ambicje, usiłuje spełniać wymagania nauczycieli dotyczące zachowania i nauki, zależy mu na otrzymywaniu dobrych ocen, jest samodzielny w pracy, lubi samodzielnie pokonywać problemy szkolne, jest aktywny intelektualnie, często zadaje pytania, zabiera głos w dyskusji, lubi brać udział w zajęciach wymagających wysiłku intelektualnego, jest refleksyjny, analizuje swoje postępowanie) zgodnie z przyjętą skalą (np. nigdy, rzadko, przeciętnie, często, zawsze). Takiego typu arkusze diagnostyczno-obserwacyjne z całą pewnością mogą ułatwić pracę nauczycielom.

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia niewidomego lub słabo widzącego
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia z wadą wzroku?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia z wadą wzroku?

Analizując wyniki diagnozy nauczyciel powinien kierować się przydatnością cech ucznia niewidomego lub słabo widzącego w jego edukacji. Przy ich rozpatrywaniu powinien wychwycić tę grupę cech korzystną dla rozwoju, które będą „siłą napędową" przy realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz tę grupę cech niekorzystnych dla rozwoju, które mogą utrudniać naukę.

Uczeń z wadą wzroku może wykazywać się dobrym poziomem intelektualnym i wiedzą, przygotowaniem do lekcji, komunikatywnością, pracowitością, aktywnością, ambicją, dobrą koncentracją, systematycznością, dobrą koordynacją wzrokowo-ruchową (słabo widzący), dobrą pamięcią. Te korzystne cechy będą jego siłą napędową w osiąganiu celów edukacyjnych przy realizacji programu.

Natomiast cechami wyróżniającymi w sposób negatywny uczniów z wadą wzroku są szybkość i sprawność pracy na lekcji.

Niezwykle ważnym elementem w rehabilitacji u dziecka niewidomego jest usprawnienie manualne. Znane jest powiedzenie, że „ręce są oczami niewidomego". Rzeczywiście, sprawne ręce nie tylko pomagają w czynnościach codziennych, ale są także „narzędziem poznawczym". Dziecko należy tak stymulować, aby wykształcić w nim potrzebę posługiwania się rękoma.

Ograniczenie spostrzegania wzrokowego może mieć negatywny wpływ na rozwój motoryczny i na działanie praktyczne u dzieci słabo widzących, a także może negatywnie wpływać na poruszanie się i inne formy lokomocji.

U dzieci całkowicie niewidomych, z powodu braku koordynacji wzrokowo-ruchowej, mogą pojawić się zaburzenia w rozwoju motorycznym. Wiele z tych dzieci ma nieprawidłowo rozwinięty aparat motoryczny, charakteryzujący się licznymi wadami postawy, znacznymi opóźnieniami w rozwoju manipulacji i lokomocji oraz mniejszą ogólną aktywnością ruchową. Bardzo często można spotkać u nich tzw. blindyzmy (np. mrużenie powiek).

Przeprowadzone badania dowodzą, iż wyniki w nauce nie zależą jedynie od stopnia i rodzaju wady wzroku, natomiast są one w znacznym stopniu zdeterminowane pewnymi uwarunkowaniami środowiska rodzinnego (im wyższy jest poziom intelektualny i lepsza sytuacja materialna badanych rodzin, tym w większości przypadków dzieci osiągają lepsze wyniki w nauce).

Zatem nauczyciel musi zwrócić uwagę także na aspekt domu rodzinnego i środowiska, w jakim przebywa uczeń z dysfunkcją wzroku (czy panuje w nim odpowiednia atmosfera, pomoc i wsparcie działań szkoły).

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia z wadą wzroku
Jak konstruować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu IPET?

Program nauczania dla zajęć edukacyjnych dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli.

Nauczyciel może zaproponować program opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Nauczyciel może również zaproponować program opracowany

przez innego autora (autorów) lub program opracowany przez innego autora (autorów) wraz z dokonanymi zmianami.

Zaproponowany przez nauczyciela program powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony[17].

Przed dokonaniem wyboru podręcznika nauczyciel powinien sprawdzić, czy są dostępne jego adaptacje w brajlu lub w druku powiększonym. Informacji o podręcznikach należy szukać na stronie internetowej MEN, można też dowiadywać się w Zakładzie Nagrań i Wydawnictw Związku Niewidomych. Podczas wyboru podręcznika dla ucznia słabo widzącego nauczyciel musi brać pod uwagę wielkość czcionki (najczęściej 18 punktów), papier powinien być matowy (nie powodujący odblasków), o zwiększonej nieprzezroczystości, biały lub w kolorze kości słoniowej; wielkość marginesów zarówno zewnętrznego jak i wewnętrznego powinna być zawsze taka sama ze względu na konieczność używania przez uczniów pomocy optycznych. Bardzo istotne są również ilustracje – maksymalnie 4 na jednej stronie, bez cieniowania, bogatego tła, powinny zawierać minimum szczegółów, a maksimum treści, mieć nasycone i kontrastowe kolory.

Nie należy zwalniać uczniów z dysfunkcją wzroku z prowadzenia zeszytu. Zeszyty mogą natomiast mieć różne formaty. Wygodnie jest gromadzić zapisane kartki w segregatorze.

Ważne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, że uczeń z uszkodzonym wzrokiem posługuje się odmiennymi technikami funkcjonowania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Sposób funkcjonowania ucznia wyznacza bowiem jego potrzeby i określa warunki, jakie należy mu stworzyć, aby mógł skutecznie realizować program nauczania.

W programie edukacyjnym ucznia z wadą wzroku powinny znaleźć się informacje dotyczące zakresu niezbędnych adaptacji treści, metod, form i środków. Należy również ustalić rodzaje i formy zajęć dodatkowych, uwzględniających cele rehabilitacyjne (nauka pisma brajla, orientacji przestrzennej, samodzielnego poruszania się, usprawnianie widzenia, zajęcia kompensacyjne i wychowawcze, wykonywanie czynności życia codziennego i – miarę potrzeb – zajęcia z logopedii, gimnastyki korekcyjnej).

Zaburzenie wzroku w szczególny sposób utrudnia, a niekiedy uniemożliwia dostęp i wykorzystanie informacji, zwłaszcza przekazywanych w formie słowa pisanego, graficznych prezentacji i symboli. Dlatego też konieczne jest dokonywanie odpowiednich adaptacji infor-

[17] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (DzU z 2009 r., Nr 89, poz. 730).

macji zawartych w przekazie pisemnym z wykorzystaniem alternatywnych materiałów czytelniczych i stosowanie specjalistycznych pomocy informatycznych.

Ważne jest też zapewnienie uczniowi z uszkodzonym wzrokiem dostępu do różnych pomocy optycznych i nieoptycznych oraz stworzenie możliwości ćwiczenia umiejętności samodzielnego wyboru i używania tych pomocy w zależności od zmiennych warunków otoczenia i stosowania nie tylko w czasie lekcji, ale również w życiu codziennym.

Nauczyciel pracujący z uczniem niewidomym lub słabo widzącym musi także liczyć się z możliwością występowania u ucznia zachowań takich, jak: niechęć do pracy wzrokowej, drażliwość, skrócenie czasu koncentracji, zwiększona męczliwość, zmniejszona ruchliwość, trudności z wykonywaniem czynności życia codziennego.

Problemem, jaki może wystąpić na każdym szczeblu realizacji podstawy programowej, jest tempo pracy uczniów z uszkodzonym wzrokiem. Jest ono zwykle wolniejsze, co jest najczęściej wynikiem wolniejszego procesu spostrzegania wzrokowego i stosowania technik dotykowych.

Dla dziecka z wadą wzroku szczególnie trudne do osiągnięcia są pojęcia związane z orientacją przestrzenną, u podstaw której leży zaburzona orientacja w schemacie własnego ciała. Dziecko z dużym ograniczeniem w sprawności ruchowej często pozbawione jest doświadczeń i w konsekwencji ma trudności w rozumieniu i tworzeniu pojęć orientacji przestrzennej, a także innych pojęć matematycznych. To przekłada się na dalsze trudności – między innymi w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Nauczyciel powinien dostosować metody i formy pracy do wymagań rozwojowych dziecka i tak zorganizować otoczenie, aby dało ono dziecku możliwości doświadczania przestrzeni (ruchowego, dotykowego, manipulacyjnego) w dostępnym zakresie. Szczególnie ważne jest staranne dobieranie pomocy dydaktycznych.

Uczniowie niewidomi i słabo widzący mają pewne charakterystyczne trudności w nauce, wynikające z defektu wzroku (np. z czytaniem map geograficznych, z niektórymi działami matematyki, z rysunkami przestrzennymi).

Na zajęciach z fizyki, chemii czy biologii, demonstrując różne czynności, trzeba zadbać o to, aby uczniowie słabo widzący byli blisko osoby prezentującej, a uczniom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, by mogło sprawdzić to dotykiem.

Ćwiczenia na lekcji geografii i biologii (z wykorzystaniem ilustracji i innych materiałów graficznych) powinny być dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów z uszkodzonym wzrokiem.

Uczniom niewidomym należy zapewnić możliwość korzystania z brajlowskich książek i książek mówionych, a uczniom słabo widzącym z książek z powiększoną czcionką.

Na zajęciach z wychowania fizycznego, demonstrując różne ćwiczenia fizyczne, nauczyciel musi zadbać o to, aby uczniowie słabo widzący byli blisko osoby prezentującej, a uczniom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonywania danych ćwiczeń. Bezwzględnie trzeba przestrzegać zaleceń okulistycznych dotyczących wykonywania niektórych ćwiczeń fizycznych (np. gwałtowne skłony, dynamiczne podskoki itp.). Zalecenia te wynikają z oceny stanu wzroku ucznia i nie przestrzeganie ich może przyśpieszyć proces chorobowy.

Stanowisko komputerowe dla ucznia niewidomego lub słabo widzącego należy wyposażyć w specjalny program powiększający znaki na ekranie i syntezator mowy. Uczniowie niewidomi mogą dodatkowo posiadać monitor brajlowski.

W działaniach edukacyjnych i terapeutycznych dla ucznia z wadą wzroku nauczyciel powinien zaplanować intensywne działania w obszarze poznawania.

Dzieci niewidome od urodzenia lub słabo widzące mają znaczne opóźnienie w poznawaniu struktur przestrzennych. Orientacja kierunkowa, schemat ciała, orientacja w przestrzeni są często zaburzone. Percepcja organizacji przestrzennej przebiega trudniej i wolniej, ponieważ opiera się na doświadczeniach dotykowych, które nie zapewniają bezpośredniego i całościowego ujmowania układów przestrzennych, a informacje o świecie opierają się w znacznym stopniu na informacjach werbalnych.

Wiadomo, że brak wzroku u dziecka uniemożliwia naśladownictwo. Stąd słowo ma dla dziecka ogromne znaczenie. Słowo jest jego przewodnikiem w orientacji przestrzennej i innych procesach poznawczych. I dobrze jest, jeśli słowo (opowiadanie) ma charakter fotograficzny i kinetyczny.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym
Jak realizować IPET uwzględniając zasady pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym?

Zasady pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym są bardzo istotne, gdyż zawierają te wszystkie normy postępowania dydaktycznego, które wzmacniają osiągnięcia edukacyjne ucznia.

Pracę pedagogiczną z uczniem niewidomym lub słabo widzącym należy realizować z wykorzystaniem ważnych zasad:

- zasada zapewnienia bezpieczeństwa, życzliwości, akceptacji, tolerancji i zaufania ucznia do nauczyciela;
- zasada indywidualizacji – maksymalna indywidualizacja pracy uwzględniająca możliwości wzrokowe i intelektualne ucznia, jego wolniejsze tempo spostrzegania, poznawania zjawiska, pracy (czytania, pisania), dostosowanie sposobów poznawania rzeczywistości do możliwości ucznia;
- zasada stopniowania trudności – dostosowanie do poziomu sprawności i umiejętności (przechodzi się od zadań prostych do bardziej złożonych);
- zasada korekcji i kompensacji polegająca na tworzeniu mechanizmów kompensacyjnych czyli zastępowaniu wzroku innymi zmysłami, wspieraniu zaburzonej funkcji przez sprawną lub mniej zaburzoną (ćwiczenia powinny być układane tak, aby w ciągu jednostki lekcyjnej były usprawniane wszystkie funkcje);
- podczas pracy na lekcji stosujemy zmienność rodzaju zajęć, ćwiczenia angażujące receptor wzrokowy nie powinny trwać dłużej niż 15 minut;
- zasada kształtowania u ucznia pozytywnej motywacji do nauki, kształtowania wiary we własne siły i umiejętności przezwyciężania trudności (krok po kroku);
- zasada optymizmu pedagogicznego polegająca na wierze we własne możliwości ucznia, dostrzeganiu najdrobniejszych sukcesów, atmosferze sympatii, pozytywnym oddziaływaniu.

Liczni badacze podkreślają, iż dobre nastawienie ucznia do pracy wzmaga jego procesy zarówno intelektualne, jak i biologiczne, co korzystnie wpływa na efekty tej pracy. Uczniowie niepełnosprawni bardzo często przejawiają onieśmielenie, lęk przed nowymi sytuacjami i należy temu właśnie przeciwdziałać, rozwijając ich zainteresowania, ułatwiając zrozumienie przerabianych treści nauczania.

Celem pracy edukacyjnej i rewalidacyjnej jest wychowanie ucznia zdolnego do kierowania własnym życiem, wykorzystującego w pełni swoje zdolności, posiadającego uniwersalny system wartości i biorącego aktywny udział w życiu społecznym. Powinien mieć świadomość swojej niepełnosprawności i wynikających z niej ograniczeń, mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa, potrafić ocenić swoje możliwości i podjąć działania sprzyjające realizacji planów i marzeń, posiadać umiejętność podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i odpowiedzialności za swoje postępowanie, mieć rozbudzoną potrzebę zdobywania wiedzy i umiejętność korzystania z niej w życiu codziennym.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Nauczyciel powinien zapewnić odpowiednią organizację miejsca pracy ucznia z wadą wzroku:

- oświetlenie zgodne z zaleceniami lekarza okulisty (pełne światło, półcień, światło wspomagające);
- usytuowanie ucznia w klasie – najczęściej w pierwszej ławce z dogodnym dostępem do tablicy;
- ławka w postaci jednoosobowego stolika z regulacją pulpitu, boki stolika powinny posiadać listwę ochronną, by nie spadały z niego przedmioty i przybory szkolne, rogi stolika powinny być zaokrąglone;
- należy zorganizować zajęcia orientacyjne (tzw. topograficzne) – poznanie budynku oraz bliżej i dalej położonych pomieszczeń, rozkład swojej klasy lekcyjnej, usytuowanie mebli, sprzętu itp.;
- należy oznakować wszelkie rogi, kanty, zakręty, schody, gdyż stanowią niebezpieczeństwo dla ucznia słabo widzącego;
- pomoce optyczne – najczęściej są to szkła optyczne, lupa, liniały optyczne, folie pryzmatyczne, monookulary, lupy elektroniczne, powiększalniki TV, odpowiednie oprogramowanie komputerowe;
- przybory szkolne – zeszyt (gładki, o powiększonej liniaturze, grubszym zaznaczaniu linii), narzędzie do pisania (miękki ołówek, mazak, cienkopis), podręczniki w brajlu albo o powiększonym druku (wielkość czcionki 16–18 punktów).

Ważne jest umiejętne i zasadne ocenianie uczniów z dysfunkcją wzroku, przy czym należy uwzględnić zalecenia:

- ocena pracy ucznia powinna uwzględniać nie tylko efekt, ale także możliwości dziecka i włożony przez niego wysiłek;
- z uwagi na wolne tempo pracy wzrokowej należy wydłużać limit czasu przeznaczonego na pisanie klasówek, sprawdzianów, egzaminów, w sytuacjach egzaminacyjnych należy brudnopisy oceniać na równi z czystopisami;

- w uzasadnionych przypadkach (dysgrafia, głębokie zaburzenie widzenia) nie należy przy ocenie brać pod uwagę strony graficznej pisma;
- w sytuacjach uzasadnionych można zastąpić pracę pisemną ustną formą wypowiedzi;
- uczniom, którzy biegle piszą na komputerze, należy pozwolić sporządzać prace pisemne przy jego pomocy.

Ocenianie winno mieć cechy oceniania kształtującego – uczeń musi wiedzieć, jak podnieść swoją sprawność w zakresie różnych umiejętności oraz posiadanej wiedzy. Ocenianie to powinno również bazować na mocnych stronach ucznia i mieć charakter motywujący do pokonywania trudności w nauce.

Ważna jest umiejętność nauczyciela eksponowania istotnych celów edukacyjno-terapeutycznych i ich realizacji.

Ogólnym celem kształcenia uczniów z wadą wzroku jest ich maksymalny rozwój, przygotowanie do pełnienia ról społecznych (zawodowej, rodzinnej), życia społecznego i kulturalnego w integracji ze środowiskiem pełnosprawnych.

Cele rewalidacyjne eksponują:

- maksymalną aktywność i usamodzielnienie uczniów,
- rozbudzenie potrzeb i aspiracji z jednoczesną oceną realnych możliwości,
- systematyczną korektę wad i zaburzeń funkcji organizmu,
- usprawnianie zachowanych funkcji organizmu i możliwości psychofizycznych.

Zakładane cele powinny służyć przede wszystkim wspieraniu rozwoju każdego ucznia w różnych sferach. Będą się różniły w zależności od możliwości i potrzeb ucznia. Ustalenie hierarchii celów ma zasadnicze znaczenie dla skuteczności programu. Należy zacząć od tego, co jest najistotniejsze dla ucznia, aby mógł się w ogóle uczyć.

Usprawnienie komunikacji

- trudności w zdobywaniu informacji przez uczniów z wadą wzroku (obejmujące zarówno dostęp do materiałów czytelniczych wydawanych w standardowych formatach i ogólnodostępnych pomocach naukowych o charakterze wizualnym) należy niwelować poprzez wykorzystanie specjalistycznych urządzeń służących do rejestrowania i odtwarzania informacji za pomocą dźwięku (dyktafony, odtwarzacze kompaktowe, radiomagnetofony, programy komputerowe), a także w nauczaniu stosować modele. Dzięki przestrzennym modelom uczniowie z dysfunkcją wzroku mogą się zapoznać z urządzeniami zupełnie niedostępnymi ze względu na duże wymiary;

- utrudnienia w komunikacji interpersonalnej spowodowane ograniczoną zdolnością odbioru sygnałów pozawerbalnych (mimika, gestykulacja) nie będą występowały, gdy będziemy się starali, aby ich nie stosować przy osobach z dysfunkcją wzroku;
- należy pamiętać, zwracając się do ucznia niewidomego, aby wymienić jego imię;
- problemy w orientacji przestrzennej oraz utrudnienia w samodzielnym i bezpiecznym poruszaniu się wyrównujemy w ramach zajęć z orientacji przestrzennej, które zwiększą ich samodzielność, pozwolą na bardziej swobodne pokonywanie problemów dnia codziennego, pomogą w uniezależnieniu się od innych, a zarazem ułatwią bezpieczny i bliski kontakt z otaczającym światem zewnętrznym.

Przykłady rozwiązań metodycznych podczas zajęć edukacyjnych

- Czynności wstępne na lekcji z uczniami z wadą wzroku to przede wszystkim zajęcie przez nich swoich miejsc, powitanie, sprawdzenie listy obecności, przygotowanie pomocy optycznych i nieoptycznych wspierających pracę. Powitanie ułatwia uczniom z zaburzeniami widzenia zorientowanie się kto jest w klasie.
- Uświadomienie celów i wytworzenie pozytywnej motywacji. Należy tak zaplanować zajęcia, aby uwzględnić specyfikę ucznia wynikającą z braku czy osłabienia wzroku, ale jednocześnie tak, aby osiągnąć zakładane cele. W nauczaniu dzieci niewidomych trzeba maksymalnie wykorzystać słuch i dotyk. Nauczyciel musi starać się słownie wyjaśnić wszystko, co robi, co pisze na tablicy, aby uczeń mógł w pełni korzystać z lekcji.
- Wprowadzanie i poznawanie nowych treści – nauczyciel musi być świadomy, że uczeń niewidomy lub słabo widzący może mieć trudności w dokładnym poznawaniu przedmiotów i zjawisk. Trzeba więc udzielać dodatkowych wyjaśnień i pozwalać na dotykowe poznawanie oglądanych przedmiotów. Uczniowie mogą mieć również trudności w rozpoznawaniu niektórych przedmiotów, gdy są one w trochę innych stanach i okolicznościach. Należy zatem je dokładnie opisać i wyjaśnić.
- Nabywanie, uogólnianie i systematyzowanie pojęć – jest to proces poznawania prawidłowości i praw naukowych, w którym uczeń konstruuje w swoim umyśle i systematyzuje wiedzę. Uczeń z wadą wzroku w klasie odbiera głównie informacje i wiadomości przekazywane drogą słuchową. Koncentracja na bodźcach słuchowych (słuchanie) jest bardziej nużąca i męcząca niż skupianie się na bodźcach wzrokowych (oglądanie). Uczeń niewidomy lub słabo widzący może więc łatwiej dekoncentrować się i nie uważać na lekcji. Może to być dla niego niekorzystne i negatywnie odbijać się na wiadomościach i umiejętnościach. Jeśli nauczyciel spostrzeże, że uczeń jest mniej

uważny i znużony, powinien wprowadzić przerwy relaksujące, zadawać pytania i mobilizować ucznia do odpowiadania na pytania związane z omawianym tematem. Powinien także zmieniać formę zajęć (czytanie, oglądanie, pisanie) w czasie lekcji.

- Utrwalanie nowych treści przez zastosowanie ich w praktyce to proces przechodzenia od teorii do praktyki. Uczniom z uszkodzonym analizatorem wzrokowym należy stwarzać jak najwięcej okazji do poznawania różnych przedmiotów i zjawisk poza klasą. Najwięcej korzyści przynoszą wycieczki, które przyczyniają się poznawania przedmiotów i zjawisk, do zdobywania konkretnej wiedzy i lepszego rozumienia, a także do rozwoju umiejętności praktycznego ich wykorzystywania w różnych sytuacjach życiowych. Oczywiście w czasie takiego zwiedzania różnych miejsc trzeba udzielać dodatkowych wyjaśnień i pozwalać na dotykowe poznawanie oglądanych przedmiotów.
- Kontrola i samokontrola osiągniętych przez uczniów kompetencji – jest to ostatni etap lekcji, w którym nauczyciel i uczeń sprawdzają, w jakim stopniu udało się zrealizować cele. Oceniając prace ucznia nauczyciel powinien doceniać wysiłek włożony w pokonywanie trudności, wyzwalać w uczniu motywację pozytywną. Nauczyciel, przystępując do pracy z uczniem z dysfunkcją analizatora wzrokowego, będzie miał możliwość konfrontacji własnego obrazu ze spojrzeniem zbudowanym z wykorzystaniem innych zmysłów, a to może uzupełnić jego wiedzę i dać mu wiele satysfakcji z obserwowania postępów ucznia z ograniczonymi możliwościami wzrokowymi w przyswajaniu wiedzy i jej zrozumieniu.

Pomoce techniczne i środki dydaktyczne, z jakich mogą korzystać nauczyciele i uczniowie niewidomi lub słabo widzący
Z jakich pomocy technicznych i środków dydaktycznych mogą korzystać nauczyciel i uczeń niewidomy lub słabo widzący?

Wykorzystanie przez uczniów z wadą wzroku najnowszych rozwiązań tyfloinformatycznych oraz odpowiednio dobranych pomocy optycznych i nieoptycznych znacząco ułatwia odbiór informacji płynących ze świata zewnętrznego i zmniejsza ograniczenia sfery poznawczej w zakresie odbioru bodźców wzrokowych.

Najczęściej pomoce techniczne dla dzieci z uszkodzonym wzrokiem klasyfikujemy ze względu na ich przeznaczenie:

- pomoce wspomagające przemieszczanie się: białe laski, urządzenia do wykrywania przeszkód, sygnalizatory i informatory dźwiękowe naprowadzające na kierunek;

- pomoce optyczne i elektrooptyczne wspomagające wzrok: lupy, folie optyczne, lunetki, monookulary, turmony, filtry koloru oraz systemy powiększające obraz czyli powiększalniki stacjonarne, telewizyjne, przenośne, komputerowe;
- pomoce do pisania i rysowania: tabliczki i rysiki brajlowskie, modele sześciopunktów i kostki do nauki pisma brajla, papier brajlowski i specjalna folia plastikowa;
- urządzenia służące do rejestrowania i odtwarzania informacji za pomocą dźwięku: magnetofony, dyktafony, elektroniczne notatniki dźwiękowe, radiomagnetofony, odtwarzacze kompaktowe, programy komputerowe;
- urządzenia elektroniczne wykorzystujące pismo brajla: monitory brajlowskie, notatniki brajlowskie, drukarki brajlowskie.

Osoby niewidome lub słabo widzące wyposaża się w dodatkowe urządzenia i oprogramowanie umożliwiające wzajemną komunikację pomiędzy komputerem i jego użytkownikiem. Do nich zaliczamy: syntezatory mowy, mówiące słowniki, urządzenia czytające na głos tekst drukowany, programy powiększające znaki na komputerowym ekranie. Dzięki tym urządzeniom osoby z dysfunkcją wzroku mają niezależny dostęp do informacji tekstowej oraz mogą samodzielnie przygotować tekst na komputerze i wydrukować go na zwykłej drukarce.

Gdy szkoła będzie dysponowała podręcznikami, lekturami i innymi pomocami dydaktycznymi zapisanymi w formie cyfrowej, uczniowie będą mogli w pełni korzystać z systemów informatycznych i elektronicznych, by uzyskać dostęp do wszelkich niezbędnych informacji.

W szkołach dla dzieci niewidomych brak tablicy można w znacznym stopniu zrekompensować siecią komputerową.

LITERATURA:

Jakubowski, S. (red.) (2001). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Majewski, T. (1983). *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN.

Sękowska, Z. (1981). *Tyflopedagogika*. Warszawa: WSiP.

5. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ, W TYM Z AFAZJĄ

mgr Agnieszka Gąstoł
dr Magdalena Loska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością ruchową?

Uczeń z niepełnosprawnością ruchową uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji Zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu Zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte są informacje o możliwościach i potencjale rozwojowym dziecka. W zaleceniach zamieszczone są warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania możliwości oraz mocnych stron dziecka. W uzasadnieniu wskazane zostają elementy diagnozy uzasadniające potrzebę kształcenia specjalnego oraz jego zalecane, najkorzystniejsze formy. Uzasadnieniu podlegają również decyzje o zalecanych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej i spodziewane efekty tej pomocy.

W przypadku dziecka z niepełnosprawnością ruchową określony jest:

- poziom rozwoju ruchowego,
- poziom rozwoju intelektualnego,
- poziom poszczególnych funkcji poznawczych,
- cechy funkcjonowania ucznia.

Zazwyczaj rozpoznanie obejmuje także elementy diagnozy edukacyjnej związane z umiejętnością czytania, pisania i liczenia. W razie potrzeby dołączona jest diagnoza logopedyczna.

Dziecko z niepełnosprawnością ruchową może korzystać z edukacji w przedszkolu ogólnodostępnym, integracyjnym oraz specjalnym, a także w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej. W przypadku, gdy stan jego zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia mu uczęszczanie do przedszkola lub szkoły – może być kształcone w formie indywidual-

nego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego bądź indywidualnego nauczania.

Charakterystyka ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością ruchową?

Niepełnosprawność ruchowa to wszelkie zaburzenia funkcjonowania narządu ruchu człowieka, które mogą być wywołane m.in. uszkodzeniami lub zaburzeniami czynności układu nerwowego, chorobami uwarunkowanymi genetycznie, stanami pourazowymi, wadami wrodzonymi lub innymi przyczynami, których konsekwencją jest ograniczenie sprawności ruchowej (M. Borkowska 2005).

Badania wykazały, że poziom dysfunkcji ruchowych wpływa na aktywność życiową i interakcje społeczne osób niepełnosprawnych. Wraz ze wzrostem stopnia niepełnosprawności ruchowej wzrasta pasywność i apatia (Ostrowska, Sikorska, 1996).

Istotne jest, że, że nie u każdej osoby z niepełnosprawnością ruchową pojawia się równocześnie niepełnosprawność intelektualna, choć czasami te oba rodzaje niepełnosprawności mogą ze sobą współistnieć. Jednak nawet wtedy stopień niepełnosprawności ruchowej nie odzwierciedla poziomu rozwoju intelektualnego.

***

Niepełnosprawność ruchowa zwykle ogranicza nie tylko możliwości lokomocyjne i manipulacyjne jednostki, ale także jej doświadczenia poznawcze, kontakty społeczne i możliwości samorealizacji w różnych dziedzinach życia. Wynika to z faktu, że to dzięki umiejętnościom ruchowym oraz zdolności ich przetwarzania na nowe czynności człowiek może dostosowywać się do środowiska i czynnie na nie oddziaływać. Aktywność ruchowa pozwala mu przeobrażać rzeczywistość zgodnie z własnymi zamierzeniami i realizować swoje plany, dając możliwość bycia samodzielnym i kreatywnym.

Grupa dzieci z niepełnosprawnością ruchową jest bardzo zróżnicowana ze względu na etiologię i rodzaj schorzenia oraz zakres dysfunkcji, które determinują stopień obniżenia sprawności motorycznych i psychofizyczne możliwości podejmowania własnej aktywności. Poziom ich funkcjonowania zależeć będzie od:

- rodzaju uszkodzenia (dotyczące ośrodkowego lub obwodowego układu nerwowego),
- okresu, w którym doszło do niepełnosprawności (wrodzona lub nabyta);
- stopnia niepełnosprawności (lekka, umiarkowana czy znaczna).

Wśród schorzeń najczęściej powodujących niepełnosprawność ruchową u dzieci wymienić należy:

1) mózgowe porażenie dziecięce (mpdz),
2) dystrofie postępujące mięśni,
3) przepuklinę oponowo-rdzeniową,
4) skrzywienie boczne kręgosłupa,
5) i inne, w tym: wrodzoną sztywność stawów, choroby nerwowo-mięśniowe (w tym rdzeniowy zanik mięśni, neuropatie, miopatie), fakomatozę, kolagenozę, nowotwory kości, martwicę kości, miastenię, osteoporozę, polineuropatię, porażenie splotu ramiennego, wady stóp, wodogłowie, wrodzoną łamliwość kości, oraz amputacje wstępujące na skutek urazów i wypadków (M. Borkowska, 2005).

Szczególnej uwagi wymagać będą dzieci i młodzież młodzież: z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego (wynikające z różnorodnego obrazu klinicznego i złożoności objawów), z chorobami nerwowo mięśniowymi, np. dystrofią Duchenne'a (ze względu na postępujący ich charakter coraz bardziej ograniczający samodzielną aktywność) oraz po wypadkach i urazach (z powodu konieczności nagłej zmiany dotychczasowego trybu życia i konieczności zmodyfikowania planów na przyszłość).

Zespół mózgowego porażenia dziecięcego (mpdz) charakteryzuje się różnorodnymi zaburzeniami czynności ruchowych i napięcia mięśni, objawiającymi się jako: niedowłady kończyn (spastyczne – wzmożone napięcie mięśniowe lub wiotkie – zmniejszone napięcie mięśniowe), ruchy mimowolne, zaburzenia koordynacji ruchowej, niezborność ruchów, obniżona precyzja ruchów docelowych. Wiele dzieci z mpdz ma też znaczne trudności z przyjęciem odpowiedniej postawy, przez co ich czynności manipulacyjne są ograniczone (Borkowska, 2001; Levitt, 2007). Dysfunkcje ruchowe mogą sprawiać tylko niewielkie trudności w poruszaniu się i wykonywaniu czynności manipulacyjnych, ale mogą też powodować konieczność poruszania się za pomocą sprzętu ortopedycznego i znacznie ograniczać możliwości manualne.

Choć niepełnosprawność ruchowa jest z reguły najbardziej widoczną dysfunkcją dziecka, to zespołowi mpdz towarzyszyć mogą dodatkowe objawy kliniczne: padaczka, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia mowy, wzroku, słuchu oraz liczne deficyty fragmentaryczne w zakresie: analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, poczucia schematu własnego ciała, orientacji przestrzennej, lateralizacji oraz trudności w myśleniu abstrakcyjnym i zaburzenia koncentracji uwagi. (Borkowska, 2001; Michałowicz, 2001; Mazanek, 2003). Oddziałuje to bezpośrednio na możliwości edukacyjne dzieci z tym zespołem, ponieważ ogranicza szanse samodzielnego zdobywania doświadczeń senso-

motorycznych w dzieciństwie oraz daje mniej okazji do swobodnego poznawania otoczenia i nawiązywania kontaktów społecznych w późniejszych latach życia. Powoduje to, że zasób spostrzeżeń, wrażeń, wiadomości i umiejętności u dzieci i młodzieży z mpdz nie jest tak samo bogaty, jak u ich sprawnych rówieśników.

Dystrofia Duchenne'a jest najczęstszą i i najcięższą postacią dystrofii mięśniowej. Chorują wyłącznie chłopcy (dziedziczenie recesywne związane z chromosomem X). Ich rozwój umysłowy zwykle jest prawidłowy. Pierwsze objawy pojawiają się, gdy dziecko zaczyna chodzić. Stopniowo słabnie siła mięśni powodując przykurcze mięśniowe i zniekształcenia oraz zaburzając równowagę. Dziecko ma trudności we wstawaniu z pozycji siedzącej i leżącej (musi opierać się o podłogę, przedmioty w otoczeniu lub własne ciało), kłopoty we wchodzeniu na schody, często przewraca się. Dziecko przebywające w przedszkolu lub szkole wymaga zapewnienia mu odpowiednie pozycji przy pracy, tak by zapobiegać zniekształceniom ciała (pozycje do uzgodnienia ze specjalistą), ograniczania wysiłku fizycznego (częstszy odpoczynek ze względu na słabnącą siłę mięśni) i wykonywania ćwiczeń oddechowych (profilaktyka niewydolności oddechowej). W połączeniu z odpowiednim usprawnianiem ruchowym opóźnia to unieruchomienie dziecka (M. Borkowska, 2005).

***

Trudności edukacyjne dziecka z niepełnosprawnością ruchową zależą od rodzaju uszkodzenia, jego stopnia oraz czasu wystąpienia. Pracując z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną ruchowo można napotkać na bariery utrudniające samodzielną aktywność edukacyjną, takie jak:

- Ograniczenie, a czasami nawet całkowity brak, samodzielnej aktywności ruchowej ogranicza możliwość czynnego doświadczania świata, jednocześnie zakłócając poznanie schematu ciała i rozumienie pojęć określających stosunki przestrzenne oraz umiejętność oceny odległości i przemieszczania się w przestrzeni.
- Problemy z przyjęciem i utrzymaniem, zwłaszcza przez dłuższy czas, prawidłowej pozycji dobranej do rodzaju aktywności utrudniają koncentrację na wykonywanym zadaniu, zaburzają obserwację czynności nauczyciela i prezentowanych przez niego pokazów i wpływają na szybkie męczenie się.
- Trudności z prawidłowym chwytem uniemożliwiające utrzymanie przyboru do pisania/rysowania, przewracani kartek w książce lub zeszycie ćwiczeń, manipulowanie przedmiotami (np. w czasie wykonywania działań matematycznych na konkretach lub ich zastępnikach).
- Kłopoty ze skoordynowanymi i płynnymi ruchami gałek ocznych wpływające na obniżenie zdolności spostrzegania kształtów, wyodrębniania figur z tła, osłabia kontrolę

wykonywanych ruchów precyzyjnych, co utrudnia naukę czytania i pisania, zdobywanie doświadczeń przedmatematycznych i rozumienie i wnioskowanie na materiale obrazkowym/graficznym.

- Ograniczona sprawność manualna, obniżona precyzja ruchów docelowych, pojawiające się ruchy mimowolne czy synkinezje (współruchy) znacznie ograniczają nabywanie podstawowych technik szkolnych (czytania, pisania i liczenia), a potem biegłe posługiwanie się nimi na kolejnych etapach edukacji.
- Słabsza pamięć ruchowa oraz trudność w prawidłowym odtworzeniu pokazanego ruchu (szczególnie skomplikowanych sekwencji ruchowych w odpowiedniej kolejności), co utrudnia naśladowanie i samodzielne planowanie ruchu.
- Znacznie wydłużone w czasie wykonywanie czynności ruchowych powodujące problemy z nadążaniem z wykonaniem poleceń w czasie zbliżonym do pozostałych uczniów w klasie (M. Loska, 2005).

Należy też pamiętać, że jeśli niepełnosprawność ruchowa spowodowana jest uszkodzeniem oun, to towarzyszyć jej mogą zaburzenia w funkcjonowaniu analizatorów, obniżone możliwości intelektualne oraz trudności w kontrolowaniu emocji.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jaką podstawę programową realizują uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z niepełnosprawnością ruchową?

P o d s t a w a p r o g r a m o w a

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową (o ile nie towarzyszy jej głębsze upośledzenie umysłowe) realizują *Podstawę programową kształcenia ogólnego.*

Dobierając sposób realizacji treści programowych trzeba uwzględniać ograniczenia wynikające z dysfunkcji ruchowych ucznia, obniżonego tempa pracy i dużej męczliwości. Stosowane metody i środki dydaktyczne powinny stymulować aktywność własną ucznia, co zwiększa jego efektywność uczenia się. Realizacja standardów wymaga jedna odpowiedniego dostosowania warunków kształcenia do ich możliwości i tempa uczenia się, a nieraz również znacznie dłuższego czasu, niż potrzebny uczniom sprawnym. Jeśli uczeń ze znaczną niepełnosprawnością ruchową ma szczególne trudności z realizacją standardów wymagań

związanych z umiejętnościami wykonawczymi, to część tych umiejętności powinna być przełożona z formy „potrafi wykonać" na „wie, jak wykonać".

Należy tutaj zwrócić szczególną uwagę na następujące problemy u dzieci z niepełnosprawnością, które w okresie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej mogą zaostrzyć się lub wykształcić na skutek specyficznych doświadczeń: słaba koncentracja uwagi, dysharmonia rozwoju, nadpobudliwość, męczliwość, bierność, niekiedy zachowania agresywne i buntownicze, niska lub zbyt wysoka (nieadekwatną) samoocenę, trudności w relacjach społecznych, zaburzenia komunikacyjne, obniżenie nastroju czy występowanie lęków o własne zdrowie i przyszłość.

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.) które nakłada na nauczycieli obowiązek uwzględniania wpływu zaburzeń rozwojowych na jego naukę i zachowanie podczas oceniania ucznia z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją.

Zgodnie z komunikatem *Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 31 marca 2010 r. w sprawie sposobu dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów (słuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od roku szkolnego 2010/2011*, uczniowie niepełnosprawni mogą przystępować do sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum w warunkach i formach dostosowanych do ich możliwości psychofizycznych oraz potrzeb edukacyjnych, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Podobnie uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego. Dostosowanie form i warunków przeprowadzenia egzaminów i sprawdzianów leży w gestii dyrektora szkoły. W przypadku uczniów niepełnosprawnych ruchowo, w tym uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym, dopuszczalne są różne sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum, egzaminu maturalnego. Ponadto, od roku szkolnego 2011/2012 wszyscy uczniowie niepełnosprawni będą przystępować do sprawdzianu i egzaminów (wszystkich zewnętrznych) na warunkach i w formach dostosowanych do ich niepełnosprawności. W związku z tym wszyscy będą mieli dostosowane zestawy zadań (szkoła podstawowa i gimnazjum) oraz arkusze (matura, egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe) do ich niepełnosprawności oraz poszerzony zostanie katalog możliwych do zastosowania warunków przeprowadzania ww. sprawdzianu i egzaminów. Informacje szczegółowe będą podane w komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej do 1 IX 2011 r.

W pracy z uczniami niepełnosprawnymi ruchowo bardzo ważne jest dostosowanie środowiska zewnętrznego zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami. Dotyczy to zarówno zniesienia barier architektonicznych, jak i dostosowania stanowiska pracy.

Zniesienie barier architektonicznych jest podstawową kwestią zewnętrznych uwarunkowań procesu edukacyjnego. Ich istnienie bardzo często prowadzi do znacznego obniżenia jego aktywności i samodzielności, a tym samym obniżenia samopoczucia, zmniejszenia satysfakcji z życia, a co za tym idzie obniżenia motywacji do nauki, pracy i rozwoju psychofizycznego. Wpływa też negatywnie na aktywne nawiązywanie przez dziecko kontaktów społecznych. Zniesienie barier daje poczucie samodzielności, tym samym wzmacnia siłę i chęć do pracy i współdziałania z rówieśnikami i nauczycielem.

Dostosowanie otoczenia szkolnego i lokalnego powinno odbywać się w następujący sposób:

- budynki szkolne (wraz z boiskami sportowymi) powinny być całkowicie pozbawione progów, krawężników oraz schodów (jest to możliwe dzięki zastosowaniu wind, platform, pochylni czy dźwigów manualnych lub elektrycznych);
- ciągi komunikacyjne poziome powinny być przestrzenne, wyposażone w automatycznie otwierane drzwi (z szerokim, około metrowym przejściem) i poręcze wzdłuż wszystkich ścian;
- włączniki, klamki oraz uchwyty powinny być umieszczone na poziomie osób poruszających się na wózkach inwalidzkich;
- łazienka powinna być wyposażona w uchwyty, podpórki oraz przyciski alarmowe;
- w placówce powinny znajdować się pomieszczenia do przechowywania specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego (wózki, pionizatory, itp.);
- front budynku powinien mieć wydzielone miejsca do parkowania specjalistycznego transportu samochodowego, np. busów z podnośnikami dla wózków (ważne, by starać się utrzymywać swobodny przepływ pojazdów przy uwzględnieniu czasu parkowania przed budynkiem), a teren wokół szkoły należy dostosować do poruszania się na wózkach rowerach trzykołowych (odpowiednio utwardzone alejki);
- otoczenie budynku powinno być oznakowane na tyle jasno, żeby nawet osoby niepotrafiące czytać mogły poruszać się po nim bez trudu (M. Dońska-Olszko, 2005).

Bardzo istotną kwestią jest również właściwe dostosowanie miejsca pracy do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością ruchową. Należy zacząć od informacji, że sala, w której odbywają się zajęcia, powinna (oprócz podstawowych standardów) spełniać również specyficzne wymogi, tj.:

- dobre oświetlenie światłem naturalnym (światło musi padać ze strony prawej u ucznia leworęcznego);
- wielkość klasy umożliwiająca poruszanie się dzieciom na wózkach inwalidzkich i z innym sprzętem ortopedycznym;
- barierki ułatwiające poruszanie się na każdej ze ścian;
- uchwyty w drzwiach i w szafkach na wysokości osób poruszających się na wózkach inwalidzkich;
- tablica i miejsce ekspozycji dekoracji powinny być bardzo dobrze widoczne z każdego miejsca sali;
- ściana z tablicą pozbawiona elementów dekoracyjnych;
- barwy ścian powinny być ciepłe i stonowane, gdyż jaskrawe działają pobudzająco na układ nerwowy dzieci, co może okazać się niekorzystne dla ich funkcjonowania w trakcie lekcji (M. Loska, D. Myślińska, 2005).

S t a n o w i s k a p r a c y powinny być dobrane indywidualnie do potrzeb każdego z uczniów. Bardzo wiele ma tutaj do powiedzenia rehabilitant prowadzący zajęcia z dziećmi. To właśnie do jego wskazań należy dostosować miejsce nauki dziecka. Ważne jest, aby ruchy, które dziecko wykonuje w trakcie lekcji, były w miarę możliwości jednocześnie ćwiczeniami usprawniającymi. Projektując takie miejsce pracy należy uwzględnić:

- wielkość, wysokość oraz możliwość regulacji kąta nachylenia blatu (w przypadku wózka i stolika), a także ułożenie rąk i łokci przez dziecko na tym stanowisku;
- blat ławki powinien mieć ograniczniki tak, by wszelkie przybory szkolne nie spadały w sytuacji wystąpienia ruchów mimowolnych;
- blat powinien mieć uchwyt umożliwiający stabilizację (dla dzieci z występującymi ruchami mimowolnymi);
- siedzenie powinno być wyposażone w regulację wysokości, szerokości i głębokości (często dokonywane za pomocą wkładów gąbczastych);
- utrzymywanie prawidłowego zgięcia kończyn dolnych (zarówno w stawach biodrowych, jak i kolanowych – kąt 90°);
- w razie potrzeby umieszczenie rozpórki pomiędzy nogami tak, aby nogi dziecka znajdowały się w odwiedzeniu;
- stopy, dla utrzymania równowagi, powinny być ustabilizowane;
- w razie konieczności – obecność pasów ułatwiających utrzymanie właściwej pozycji i zapobiegające przypadkowemu zsunięciu się;

- niektóre dzieci mogą pracować stojąc w pionizatorze utrzymującym sylwetkę w pozycji stojącej, do którego dołączany jest na wysokości brzucha dziecka blat z podłużnym klinem, umożliwiający utrzymanie właściwej pozycji do manipulacji;
- w razie potrzeby powinny występować również stabilizatory głowy;
- nogi siedziska powinny być pokryte filcem (lub być wyposażone w kółka) tak, by dziecko mogło się na nim samodzielnie przesuwać;
- niektóre dzieci mogą wymagać specjalnych nakładek na ręce, umożliwiających utrzymanie dłoni w pozycji otwartej;
- zarówno blat, jak i siedzenie powinny być pokryte materiałem antypoślizgowym, które z jednej strony utrzyma ucznia we właściwej pozycji, a z drugiej zapobiegnie przypadkowemu strąceniu przedmiotów znajdujących się na ławce, jak również utrzyma podręcznik i zeszyt we właściwej pozycji (M. Loska, D. Myślińska, 2005).

Powyższe dostosowanie uwarunkowań zewnętrznych do potrzeb dzieci niepełnosprawnych ruchowo powinno gwarantować ich pełniejsze zaangażowanie w proces edukacyjny oraz możliwość bardziej samodzielnego rozwoju osobowego. Jednostka samorządu terytorialnego może wystąpić o środki na likwidację barier architektonicznych w ramach podziału rezerwy 0,6% części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego.

Jednym z często pomijanych, ale bardzo ważnym uwarunkowaniem zewnętrznym, jest włączenie w funkcjonowanie szkoły rehabilitantów. Ideałem byłoby, gdyby każda placówka kształcąca uczniów z niepełnosprawnością ruchową była wyposażona w salę rehabilitacyjną oraz osoby upoważnione do prowadzenia rehabilitacji.

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jakie są czynniki warunkujące proces uczenia się, przebieg uczenia się i osiągnięcia szkolne ucznia z niepełnosprawnością ruchową?

W a r u n k i u c z e n i a s i ę – *czynniki warunkujące proces uczenia się*

- Czy uczeń jest samodzielny inicjowaniu aktywności niezbędnej do wykonania polecenia?
- Czy uczeń dąży do zdobycia wykształcenia i podejmuje skuteczne działania?
- Czy uczeń przejawia zainteresowania, pasje, potrzebę osiągnięć?

- Czy uczeń komunikuje się słownie (lub w przypadku ucznia niemówiącego z wykorzystaniem metod alternatywnych) w sposób zrozumiały dla otoczenia?
- Czy uczeń opanował technikę czytania, pisania?
- Czy uczeń potrafi pracować samodzielnie z książką?
- Jaki jest zasób jego pojęć i umiejętności matematycznych?
- W jakim stopniu i jak trwale uczeń jest w stanie zapamiętać przekazywane treści, a potem je odtworzyć?
- Jak uczeń radzi sobie w sytuacji trudnej?
- Czy uczeń umie sobie poradzić z problemem (rozwiązuje samodzielnie lub umie poprosić o pomoc)?
- Czy rodzice/opiekunowie dziecka współuczestniczą w procesie edukacyjnym dziecka?
- Czy rodzice/opiekunowie znają i akceptują specyfikę funkcjonowania dydaktycznego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego dziecka, wynikającą z dysfunkcji ruchowej?
- Czy uczeń nawiązuje bliższe kontakty koleżeńskie, rówieśnicze?

P r z e b i e g u c z e n i a s i ę

- Uwaga:
  - jak długo uczeń umie koncentrować uwagę w różnych sytuacjach dydaktycznych?
- Czytanie:
  - jaką uczeń ujawnia umiejętność czytania?
  - czy rozumie czytany tekst, czy umie korzystać z kontekstu treściowego?
- Myślenie:
  - czy uczeń dostrzega zależności przyczynowo-skutkowe w materiale obrazkowym czy językowym?
  - czy uczeń umie rozwiązywać problemy?
  - jaka jest charakterystyka myślenia ucznia w zakresie: analizy, syntezy, uogólniania, wnioskowania, abstrahowania, uogólniania?
- Mowa:
  - jak uczeń reaguje na polecenia, pytania nauczyciela?
  - czy uczeń wykazuje się aktywnym uczestnictwem w lekcji?
  - jak uczeń komunikuje się z otoczeniem?
  - czy uczeń preferuje ustną, czy pisemną formę odpowiedzi?
  - czy uczeń umie formułować dłuższe wypowiedzi?
- Wykonywanie zadań praktycznych:
  - czy uczeń wykonuje prawidłowo zadania po usłyszeniu ustnej instrukcji?
  - czy uczeń wymaga dodatkowych objaśnień, demonstracji?

- Tempo pracy:
  - czy tempo pracy odbiega od tempa pracy pozostałych uczniów?
  - jakie typy zadań wymagają dłuższego czasu do wykonania?

Wyniki uczenia się i zachowania

- Osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne (zainteresowania, aspiracje, postawy i wartości):
  - czy uczeń prezentuje postawę poszukującą?
  - czy uczeń stara się doskonalić wskazane przez nauczyciela słabsze strony?
- Osiągnięcia poznawcze:
  - jak uczeń opanował podstawowe umiejętności szkolne: czytanie, pisanie, liczenie?
  - jaką wiedzę uczeń posiada na poszczególnych etapach edukacji?
  - czy uczeń potrafi odwoływać się do wcześniej zdobytej wiedzy?
  - czy uczeń wykorzystuje posiadaną wiedzę do rozwiązywania problemów?
- Pożądane zachowania społeczne:
  - czy uczeń dąży do nawiązywania interakcji społecznych z rówieśnikami?
  - czy uczeń dostosowuje się do zasad panujących w klasie?
  - czy uczeń potrafi współpracować w grupie?

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z niepełnosprawnością ruchową i pomoc specjalistyczna
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Konstruując własny arkusz obserwacji nauczyciel powinien uwzględnić następujące zakresy funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością ruchową:

- funkcjonowanie poznawcze i komunikacja społeczna,
- samoobsługa,
- rozumienie emocji i radzenie sobie z nimi,
- radzenie sobie w sytuacjach trudnych,
- zachowania stereotypowe,
- nadwrażliwość zmysłowa.

Konstruując arkusz w zakresie funkcjonowania poznawczego nauczyciel powinien zamieścić w nim pozycje sprawdzające:

- umiejętności czytania (np. „czyta płynnie", „czyta głoskując", „rozumie znaczenia słów", „rozpraszają go kolorowe ilustracje" itp.),
- umiejętności pisania (np. „trudno mu utrzymać się w liniaturze", „w trakcie pisania literuje wyrazy", „rozumie tekst, który pisze" itp.),
- umiejętności matematyczne (np. „rozumie pojęcie liczby", „wykonuje działania dodawania i odejmowania na konkretach, zbiorach zastępczych i w pamięci", „liczy pieniądze", „określa czas na zegarze analogowym" itp.),
- funkcjonowanie pamięci (np. „potrafi wyrecytować wiersz/zaśpiewać piosenkę, którego/ej uczył się w zeszłym miesiącu", „potrafi powtórzyć słowa nauczyciela", „umie opowiedzieć, jak spędził ostanie wakacje"),
- koncentrację uwagi (np. „interesuje się wykonywaną przez siebie czynnością", „łatwo się rozprasza", „potrafi skupić się na wykonywanym zadaniu" itp.),
- myślenie przyczynowo-skutkowe (np. „potrafi ułożyć historyjkę obrazkową składającą się z trzech/pięciu części", „określa przyczyny i skutki zdarzeń z życia codziennego"),
- umiejętność podejmowania decyzji (np. „szybko dokonuje wyboru, w co się będzie bawił, gdy zaproponuje się mu kilka możliwości", „potrafi przeprowadzić rachunek zysków i strat" itp.),
- porozumiewania się z otoczeniem (np. „umie poprosić o włączenie do zabawy", „potrafi wspólnie z rówieśnikami ustalić zasady gry" itp.).

W obszarze rozwoju samoobsługi nauczyciel powinien zwrócić uwagę m.in. na to, czy uczeń: „samodzielnie je, ubiera się, korzysta z toalety", „potrafi sam posprzątać zabawki", „wychodzi sam na spacer" itp.

Ocena radzenia sobie z emocjami będzie dotyczyć:

- rozpoznawania emocji (np. „wie, co ludzie mogą czuć w danej sytuacji"),
- indywidualnego charakteru emocji uzależnionego od osoby i sytuacji (np. „rozumie, że w danej sytuacji dwie osoby mogą czuć zupełnie różne emocje"),
- wyrażania emocji w sposób werbalny i niewerbalny (np. „wie, kiedy inna osoba jest szczęśliwa", „potrafi zaprezentować mimicznie smutek" itd.),
- wyrażania emocji w sposób akceptowany społecznie (np. „wie, jak się zachować, kiedy coś go zdenerwuje" itd.).

W obszarze radzenia sobie w sytuacjach trudnych nauczyciel powinien umieć ocenić, czy uczeń rozumie różne sytuacje, zna i stosuje różne sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wykorzystując rozwiązania akceptowane społecznie.

Jednym z zadań nauczyciela jest również sprawdzenie, czy u dziecka nie występuje nadwrażliwość zmysłowa (np. „głośne dźwięki wywołują u niego reakcję lękową", „unika hałasu", „lubi głośne dźwięki", „lubi szept" itd.).

Aby ocenić rozwój i możliwości fizyczne ucznia nauczyciel posługuje się opinią eksperta, którym jest prowadzący dziecko rehabilitant. Rehabilitant bazuje na diagnozie sporządzonej przez lekarza o specjalizacji neurologicznej (lub innej, w zależności od specyfiki niepełnosprawności). W kwestii oceny sfery emocjonalno-motywacyjnej, intelektualnej i społecznej diagnozę powinien przeprowadzić psycholog w szkole lub poradni. Diagnozę zaburzeń mowy i języka przeprowadza logopeda. Nauczyciel lub psycholog mogą natomiast przeprowadzić diagnozę środowiskową, bazującą na wywiadzie (w postaci ankiety lub kwestionariusza wywiadu) obejmującym rodzinę, grupę rówieśniczą oraz wcześniejsze placówki, do których uczęszczało dziecko.

Korzystając z ogólnodostępnych narzędzi pomiaru pedagogicznego korzystnie jest wybierać te, które nie mają z góry założonego limitu czasowego a uzyskany rezultat nie jest uzależniony od tempa wykonywania czynności. Przy znacznych zaburzeniach sfery ruchowej można zezwolić dziecku na słowne kierowanie ruchami osoby testującej lub zapisywanie przez nią odpowiedzi, co należy jednak zaznaczyć w protokole z badania. Analizując wyniki powinno się unikać porównywania wyników ucznia niepełnosprawnego z efektami uzyskiwanymi przez uczniów sprawnych (M. Loska, 2005).

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia z niepełnosprawnością ruchową?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia z niepełnosprawnością ruchową?

Do cech korzystnych dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością ruchową mogących sprzyjać osiąganiu celów edukacyjnych zaliczyć można między innymi:

- duży zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie i zachodzących w nim zjawiskach,
- posiadanie przez dziecko zainteresowań i hobby,
- dużą liczbę posiadanych doświadczeń własnych,

- wysokie umiejętności w zakresie czytania i pisania, w tym posługiwania się książką,
- wysoki poziom dojrzałości społecznej,
- odważne i badawcze podejście do otoczenia,
- łatwe i częste nawiązywanie kontaktów interpersonalnych,
- dążenie dziecka do samodzielności i podejmowanie działań w tym zakresie,
- wysoką motywację wewnętrzną do uczenia się,
- optymistyczne (a przy tym racjonalne) podejście do życia i spraw codziennych,
- współpracę ze strony rodziny,
- dobre warunki środowiskowe rodziny,
- sieć wsparcia w rodzinie, w środowisku rówieśniczym.

Te cechy będą mogły być wykorzystane przy realizacji Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego jako punkt oparcia oraz siła napędowa funkcjonowania ucznia.

Wśród cech niekorzystnych dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością ruchową, których istnienie utrudnia funkcjonowanie ucznia w sytuacji edukacyjnej, wymienić można między innymi:

- niewielką aktywność własną i stałe oczekiwanie na pomoc.
- niewielki zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie i zachodzących w nim zjawiskach,
- małą ilość doświadczeń własnych,
- ubóstwo zainteresowań,
- niskie umiejętności w zakresie czytania i pisania,
- znacznie obniżoną dojrzałość społeczną,
- zaburzoną integrację procesów wzrokowo-ruchowych,
- wzmożoną męczliwość centralnego układu nerwowego,
- nadwrażliwość i labilność emocjonalną, podwyższony poziom lęku społecznego (w szczególności wobec nowych osób i sytuacji),
- trudności w kontaktach interpersonalnych (w tym wymuszony kontakt słowny),
- postawę roszczeniową wobec otoczenia i niecierpliwość,
- zachowania świadczące o wyuczonej bezradności,
- niską motywację do uczenia się,
- stale obniżony nastrój,
- nieumiejętność kontrolowania i wyrażania emocji w sposób akceptowany społecznie,
- spostrzeganie siebie przez pryzmat swojej niepełnosprawności i ograniczeń,
- brak współpracy ze strony rodziny,
- trudne warunki środowiskowe rodziny i brak sieci wsparcia w rodzinie.

Te cechy mogą utrudniać uczenie się i korzystanie z nowo nabytych doświadczeń i umiejętności.

Ważne jest, aby nauczyciel potrafił wykorzystać informacje uzyskane w wyniku przeprowadzonego samodzielnie rozpoznania z wykorzystaniem obserwacji, wywiadów, sprawdzianów. Istotne jest, aby mocne strony ucznia stanowiły znaczącą bazę w procesie kształcenia i terapii.

Dziecko z niepełnosprawnością ruchową wymaga wsparcia w zakresie:

- dostosowania otoczenia w taki sposób, aby mogło się samodzielnie poruszać;
- dostosowania i zmodyfikowania pomocy szkolnych tak, by mogło z nich w pełni korzystać;
- dostosowania miejsca pracy tak, aby mogło przyjąć prawidłową pozycję siedzącą, zwłaszcza przez dłuższy czas, bez zmęczenia;
- dostosowania podręczników i zeszytów ćwiczeń tak, by dziecko mające trudności z czytaniem, kontrolowaniem wykonywanych czynności oraz prowadzeniem obserwacji mogło dać sobie (w miarę samodzielnie) radę;
- dostosowania celów edukacyjno-terapeutycznych tak, by odpowiadały indywidualnym potrzebom i możliwościom dziecka;
- stosowania aktywizujących metod i form pracy dydaktycznej i terapeutycznej;
- zapewnienia odpowiedniej rehabilitacji ruchowej;
- umożliwienia dziecku pełnej komunikacji (zwłaszcza, gdy dziecko jest niemówiące, lub jego mowa jest znacznie zniekształcona);
- większego niż standardowe użycia w edukacji środków informatycznych;
- rozwijania zainteresowań dziecka i zdobywania przez niego doświadczeń;
- zachęcania dziecka do podejmowania częstych interakcji społecznych i zawierania przyjaźni;
- rozbudzania chęci eksperymentowania w otoczeniu zewnętrznym;
- dawania okazji do wykazywania się samodzielnością;
- zwiększania (a niekiedy zmianie) motywacji do nauki i terapii;
- uczenia umiejętności właściwej regulacji emocjonalnej;
- wzmacniania samooceny dziecka;
- zapewnienia dziecku dostępu do szerokiej sieci wsparcia społecznego w szkole, środowisku domowym i rówieśniczym.

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jak konstruować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu IPET?

Nauczyciele i specjaliści, którzy prowadzą zajęcia edukacyjne, podejmując się pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością ruchową są zobowiązani do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, który uwzględnia w swojej treści podstawę programową.

W programie dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową powinny znaleźć się informacje dotyczące zakresu niezbędnych adaptacji treści, metod, form i środków. Należy również ustalić formy i rodzaje zajęć dodatkowych i nadobowiązkowych, które będą uwzględniały również cele rehabilitacyjne.

Dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mogą zostać objęte wychowaniem przedszkolnym do końca roku szkolnego, w danym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat, a od 1 września 2012 roku – 8 lat. O tym, czy dziecko zostanie przydzielone do wybranej grupy przedszkolnej, powinien decydować poziom jego rozwoju psychofizycznego oraz społecznego funkcjonowania, a nie wiek kalendarzowy.

W obszarze *Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych* dziecko z nie pełnosprawnością ruchową może mieć trudności w zakresie mówienia, przekazywania i rozumienia oraz odbierania informacji. Stąd dziecko powinno uczyć się wykorzystywania różnych kontekstów wypowiedzi (tj. wyobrażeniowego, semantycznego, instrumentalnego oraz interpersonalnego). Nauczyciel musi mieć świadomość, że często niestosowanie się dziecka z niepełnosprawnością do reguł współdziałania w sytuacjach społecznych może wynikać z ich niezrozumienia. Sytuacje edukacyjne powinny być więc aranżowane w taki sposób, aby dziecko miało możliwość z jednej strony uświadomienia sobie swoich możliwości i ograniczeń, z drugiej jednak uczyło się zwracania o pomoc w sytuacji wystąpienia trudności.

W obszarze *Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia* należy mieć na uwadze, że dzieci z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć bardzo mało indywidualnych i bezpośrednio

przez siebie zdobytych doświadczeń, by móc prawidłowo rozwinąć swoje sprawności intelektualne. Mogą więc wymagać dodatkowej stymulacji w postaci odpowiednio dostosowanych doświadczeń. Bardzo ważne jest więc zgromadzenie przez nauczyciela informacji na temat posiadanych przez dziecko wiadomości o świecie zewnętrznym i otoczeniu społecznym, by móc ocenić, co dziecko potrafi i w jakim stopniu umie radzić sobie z trudnościami, szczególnie tymi wynikającymi z jego niepełnosprawności.

W obszarze *Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec* w przypadku dzieci z niepełnosprawnością ruchową wiele zajęć wymagać będzie znacznych modyfikacji, szczególnie ćwiczeń ruchowych – zarówno tych wymagających bezpośredniego poruszania się, jak i tych związanych z utrzymaniem tempa i dynamiki. Nauczyciel powinien obserwować dziecko oraz jego reakcje, by móc właściwie ocenić, na ile dziecko może czynnie uczestniczyć w danym ćwiczeniu. Podobnie przy wykorzystaniu instrumentów muzycznych należy je odpowiednio dopasowane do możliwości ruchowych dziecka.

W obszarze *Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne* dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową trudność może stanowić zastosowanie niektórych technik ekspresji plastycznej. Może okazać się więc konieczne odpowiednie dostosowanie przyborów i narzędzi lub rezygnacja z nich z uwagi na potrzebę pełniejszego uczestnictwa dziecka w zajęciach (np. rezygnacja z pędzli na rzecz malowania palcami).

W obszarze *Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych* u dzieci z niepełnosprawnością ruchową mogą wystąpić trudności w zakresie działań manipulacyjnych, lokomocyjnych oraz możliwości dłuższego pozostania w pozycji koniecznej do wykonania zadania. Dobranie właściwej pozycji oraz wielkości elementów konstrukcyjnych może ułatwić tę aktywność.

W obszarze *Wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt* nauczyciel powinien zwrócić uwagę na dostępność poszczególnych okazów w najbliższym otoczeniu dziecka.

W obszarze *Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną* dzieci z ograniczeniami ruchowymi mogą mieć duże trudności w zakresie podejmowania aktywności intelektualnej, w tym także w nabywaniu umiejętności matematycznych. Słabsze możliwości manipulacyjne, a co za tym idzie mało samodzielnych wykonywanych doświadczeń, ograniczają też możliwość różnicowania przyczyny i skutku oraz wnioskowania o wprowadzanych i obserwowanych zmianach. Trudność mogą sprawić między innymi zadania z obszaru orientacji przestrzennej (orientacji w schemacie własnego ciała, perspektywy drugiej osoby oraz orientacji w stosunkach przestrzennych i na kartce papieru). Należy położyć specjalnie duży nacisk na dostarczenie dziecku odpowiedniej ilości doświadczeń związanych z aktywnością własną w tym zakresie.

W obszarze *Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania* dzieci z niepełnosprawnością ruchową (w szczególności na skutek porażeń i innych niesprawności kończyn górnych) mogą mieć w znacznym stopniu utrudnioną naukę pisma ze względu na kłopoty manualne oraz kłopoty z rozumieniem relacji przestrzennych.

W obszarze *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne* zadaniem nauczyciela będzie uświadomienie dzieciom, że mają różne możliwości, ograniczenia czy niesprawności, ale mają takie same prawa i obowiązki jak osoby pełnosprawne.

W kwestii uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością ruchową w zajęciach przedszkolnych nauczyciel musi mieć świadomość, że czas oraz organizacja zajęć powinny zostać odpowiednio dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności (np. wydłużenie czasu poświęconego na daną zabawę lub ćwiczenie czy wykonanie zadania). Należy również brać pod uwagę, że dzieci te mogą mieć obniżone tempo wykonywania czynności oraz większą męczliwość. Dzieci z niepełnosprawnością ruchową powinny być również objęte w przedszkolu o p i e k ą r e h a b i l i t a c y j n ą oraz mieć możliwość korzystania z dodatkowych zajęć ruchowych.

Na I etapie edukacyjnym, tj. w klasach I–III w obszarze *Edukacji społecznej* realizacja zadań powinna zostać ukierunkowana na rozwijanie (nabywanie i rozszerzanie) umiejętności nawiązywania interakcji społecznych wraz ze stosowaniem właściwych reguł komunikowania się. Dlatego nauczyciel powinien korzystać ze słowników, wprowadzać ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, ćwiczyć rozumienie przez dziecko konkretnych i abstrakcyjnych pojęć określających relacje społeczne oraz procesy emocjonalno-motywacyjne człowieka.

W obszarze *Edukacja polonistyczna* u ucznia z niepełnosprawnością mogą pojawić się trudności ze zrozumieniem właściwej intencji wypowiedzi innych osób oraz w ogólnym porozumiewaniu się werbalnym, w tym komunikowaniem swoich potrzeb i uczuć. Jeśli uczeń nie mówi lub komunikuje się słownie w sposób niezrozumiały dla otoczenia, należy wprowadzić alternatywne lub wspomagające metody porozumiewania się i zachęcać do korzystania z nich. Uczniowie niepełnosprawni ruchowo mogą mieć również problemy z prawidłową gestykulacją. Jeśli pismo dziecka z trudnościami ruchowymi jest nieczytelne, można wprowadzić komputer jako niezbędną pomoc dydaktyczną Jest to szczególnie ważny przy ciężkich uszkodzeniach ruchowych. Na skutek męczliwości i osłabionej koncentracji dzieciom niepełnosprawnym ruchowo może być trudniej opanować alfabet i czytać dłuższe teksty literackie. Podręczniki do nauki przedmiotu powinny być dopasowane do możliwości manualnych oraz wzrokowych dziecka z niepełnosprawnością ruchową, zwłaszcza jeśli współtowarzyszą jej zaburzenia percepcji wzrokowej.

W obszarze *Edukacja przyrodnicza* dziecko z niepełnosprawnością ruchową może mieć problemy w wykonywaniu czynności wchodzących w zakres dbania o swoje bezpieczeństwo w sytuacji obserwacji środowiska lub aktywności w nim.

W obszarze *Edukacja matematyczna* dziecko z niepełnosprawnością ruchową może mieć trudności zdobyciu podstawowych umiejętności matematycznych (np. istniejące trudności manipulacyjne utrudniają operacje na konkretach i ich zastępnikach, powodując trudności w klasyfikowaniu przedmiotów wg ich cech, tworzeniu ich konsekwentnych serii i rozumieniu własności zbiorów równolicznych, co zakłóca kształtowanie pojęcia liczby; niemożność wykonywania dosuwania i odsuwania przedmiotów komplikuje przejście przez konkretno-czynnościowy poziom niezbędny do opanowania umiejętności dodawania i odejmowania). Może nie mieć możliwości stosowania liczenia na palcach. Zadaniem nauczyciela jest więc takie dostosowanie poszczególnych obiektów, aby uczeń mógł z nich korzystać samodzielnie lub z pomocą nauczyciela. Jeśli będą zadania i czynności, których uczeń po prostu nie jest w stanie wykonać, konieczne może okazać się wprowadzenie komputera i matematycznych programów komputerowych jako istotnych w trakcie lekcji pomocy dydaktycznych.

W obszarze *Edukacja muzyczna, plastyczna, medialna i techniczna* realizacja założeń podstawy programowej wymaga dużego zindywidualizowania oddziaływań i przekazywanych treści. Dziecko z niepełnosprawnością ruchową może być zaangażowane w wykonywane czynności jedynie w zakresie odpowiadającym jego możliwościom manipulacyjnym i lokomocyjnym. Konieczne może okazać się dostosowanie narzędzi oraz formy prowadzenia zajęć. Te treści, na których realizację nie pozwalają uwarunkowania psychofizyczne ucznia, powinny być realizowane tak, by uczeń w i e d z i a ł, jak daną czynność wykonuje lub w i e d z i a ł, w jaki sposób uzyskać dany efekt (np. w sztukach plastycznych).

W obszarze *Wychowanie fizyczne* dzieci z niepełnosprawnością ruchową mogą nie mieć możliwości realizacji większości proponowanych ćwiczeń w oryginalnej formie, dlatego bardzo ważne jest ich jak największe dostosowanie tak, aby dzieci z tym rodzajem dysfunkcji nie były wykluczone z aktywności grupowej.

W obszarze *Język obcy nowożytny* realizacja wszystkich treści programowych powinna być ukierunkowana na praktyczne posługiwanie się językiem. Stąd ważna w nauce języka obcego dzieci niepełnosprawnych ruchowo będzie prezentacja różnorakich aktów komunikacyjnych z naciskiem na używanie języka jako sposobu komunikacji z drugim człowiekiem. Nauka ta powinna mieć charakter wielozmysłowy, a dostosowaniu mogą ulec ćwiczenia związane z recytacją, śpiewem lub odgrywaniem scenek.

W obszarze *Zajęcia komputerowe* dzieci z niepełnosprawnością ruchową wymagają przystosowania stanowiska komputerowego do własnych możliwości ruchowych. W szcze-

gólności ważne jest dostosowanie urządzeń peryferyjnych tak, aby dzieci nie miały trudności w posługiwaniu się sprzętem elektronicznym.

Na kolejnych etapach edukacyjnych, tj. w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej konieczne wydają się następujące dostosowania w obrębie przedmiotów nauczania.

W obszarze *Język polski*, w kontekście odbioru wypowiedzi oraz wykorzystywania zawartych w nich informacji, jeśli dzieci z niepełnosprawnością ruchową nie posiadają dodatkowych dysfunkcji, jak to się dzieje w przypadku mózgowego porażenia dziecięcego, większe dostosowania nie są konieczne, natomiast nauczyciel powinien uczulić ucznia na znaczenie praktycznej strony języka jako podstawowego narzędzia porozumiewania się społecznego. W przypadku występowania dodatkowych trudności, ważne jest takie dostosowanie prezentowanych treści, aby umożliwić dzieciom jak najpełniejszą możliwość korzystania z zajęć edukacyjnych (np. w przypadku współobecności zaburzeń spostrzegania ważne jest dostosowanie czcionki, koloru i rozmieszczenia druku do potrzeb i możliwości dziecka). Analiza i interpretacja niektórych tekstów kultury może okazać się trudna dla dziecka z niepełnosprawnością, ze względu na duże ograniczenia w zdobywaniu własnych doświadczeń. Dzieci z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć trudności z odpowiednio szybkim czytaniem tekstu oraz sprawnym kartkowaniem podręcznika, encyklopedii lub słownika, które bywają zwykle duże i ciężkie, a druk jest niezwykle mały i ujęty w kolumny, co może nasilać problemy związane z wodzeniem wzrokiem wzdłuż linijek czy wyodrębniania tekstu z czytanej linii. Nauczyciel powinien mieć na uwadze, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością ruchową szczególnie trudne może okazać się oglądanie sztuki teatralnej. Dzieje się tak na skutek problemów w zakresie śledzenia przebiegu zdarzeń na scenie i możliwości objęcia wzrokiem całej sceny oraz koncentrowania wzroku na poszczególnych aktorach tak, aby móc w pełni zrozumieć toczącą się akcję.

W obszarze *Historia i społeczeństwa* oraz *Historia* uczeń z niepełnosprawnością może mieć trudności z odróżnianiem przyczyn od skutków zdarzeń, umieszczaniem ich w czasie i przestrzeni, co utrudnia zapamiętywanie faktów historycznych. Problemy mogą pojawić się również przy formułowaniu oraz uzasadnianiu opinii dotyczących danego wydarzenia istotnego z punktu widzenia historii. Problemy pojawić się też mogą podczas korzystania z mapy.

W obszarze *Wiedza o społeczeństwie* również, jak powyżej, mogą pojawić się trudności w myśleniu przyczynowo-skutkowym, co utrudni realizację tematyki przedmiotu, szczególnie w kontekście rozumienia genezy współczesnych stosunków społeczno-gospodarczych oraz występujących zjawisk kulturowych.

W obszarze *Język obcy nowożytny*, tak jak w przypadku szkoły podstawowej, ważne jest ukierunkowanie aktywności dziecka na uczestnictwo w jak największej ilości aktów ko-

munikacyjnych w obcym języku, tak aby umożliwić mu zrozumienie i jak najpełniejsze poznanie praktycznej strony języka. Realizacja tych treści będzie szczególnie trudna dla niemówiących uczniów z niepełnosprawnością ruchową.

W obszarze *Matematyka* uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć większe problemy z prowadzeniem właściwego zapisu działań (podstawianie liczb do wzoru, właściwe podpisanie liczb obliczeniach sposobem pisemnym, zapisywanie danych w tabelach), korzystaniem z danych zawartych w tabelach lub na wykresach, a także z procedurą pisemnego wykonywania działań. Szczególne trudności wystąpią podczas wykonywania czynności wymagających sprawności manualnej, np. przy kreśleniu, szkicowaniu, konstruowania oraz mierzeniu. Kłopotliwe jest też obliczanie pola figur geometrycznych, gdyż u uczniów tych występują trudności w orientacji przestrzennej oraz utrudnienia manualne, stąd niemożliwe może się dla nich okazać np. sporządzenie rysunku pomocniczego czy pomiar linijką. Prowadzenie obszernych zapisów może prowadzić do dużej męczliwości rąk i to niezależnie od tego, czy uczeń posługuje się długopisem, czy klawiaturą komputera. U dzieci z niepełnosprawnością ruchową występują ruchy mimowolne, więc ich pismo może okazać się nieczytelne również dla nich samych, co może wpłynąć na trudności w wykonaniu przez nich danego zadania matematycznego. Warto mieć również na uwadze, że mała ilość własnych doświadczeń u dzieci niepełnosprawnych ruchowo połączona z trudnościami manualnymi może ograniczyć u nich umiejętność posługiwania się przyborami matematycznym, jak np. cyrklem, taśmą mierniczą czy termometrem, zwłaszcza jeśli zajęcia przeprowadzane są w terenie i występują bariery architektoniczne dla wózków i innego sprzętu ortopedycznego.

W obszarach *Fizyka* i *Chemia* uczniowie z niepełnosprawnością mogą mieć trudności z wnioskowaniem przyczynowo-skutkowym, szczególnie w zakresie prowadzenia doświadczeń, pełnego rozumienia zjawisk fizycznych i reakcji chemicznych. U dzieci z niepełnosprawnością ruchową, tak jak w przypadku matematyki, mogą wystąpić duże trudności w zapisywaniu i odtwarzaniu wzorów fizycznych i modeli cząstek chemicznych, uzupełniania tabel, podpisywania wykresów oraz tworzenia rysunków pomocniczych dla wzorów chemicznych substancji. Znacznie szybciej pojawia się u nich męczliwość dłoni niezależnie od stosowanego narzędzia zapisu danych. Podobnie rzecz ma się z czytelnością zapisów na skutek występowania ruchów mimowolnych oraz z obserwacją wzrokową i koncentracją uwagi na przeprowadzanym doświadczeniu czy prezentowanym zjawisku. Wystąpić mogą również duże trudności w posługiwaniu się sprzętem laboratoryjnym (np. kłopoty z nalaniem odczynników do fiolek i odważaniem składników).

W obszarze *Geografia* u uczniów z niepełnosprawnością ruchową mogą pojawić się duże trudności z interpretacją map i planów (szczególnie podczas zajęć terenowych) oraz do-

tyczące ustalenia na mapie kierunków głównych i pośrednich. Podobnie w sytuacji przełożenia informacji wyciągniętych z mapy w atlasie na mapę ścienną czy konturową czy jakąkolwiek inną mapę nie będącą mapą administracyjną czy fizyczną.

W obszarach *Przyroda* i *Biologia* u uczniów niepełnosprawnych ruchowo mogą pojawić się trudności z wykonywaniem czynności wymagających od dziecka aktywności własnej. Tutaj również często poruszanym problemem jest znajomość i stosowanie przez dziecko zasad dbałości o własne ciało. Należy również liczyć się z problemami w zakresie prowadzenia obserwacji, które wymagają od dziecka umiejętności skupienia wzroku i podążania za przesuwającymi się przedmiotami, jak to się dzieje na przykład w trakcie prezentacji modelu czy doświadczenia. Mogą pojawić się utrudnienia dotyczące posługiwania się lupą, lunetą, mikroskopem czy innym przedmiotem optycznym, co bardzo często związane jest z dłuższym czasem utrzymania ręki lub całego ciała w jednej pozycji, co u dzieci, u których występują ruchy mimowolne, może być bardzo trudne. Ponadto wymaga to dużego nakładu siły mięśni i dla dzieci z zanikami mięśniowymi może okazać się niemożliwe do wykonania.

W obszarze *Zajęcia techniczne* dzieci z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć duże trudności z właściwym zaplanowaniem ruchu oraz wszelkimi czynnościami manualnymi, co jest szczególnie widoczne w obszarze *planowania i realizacji praktycznych działań technicznych* oraz *opracowaniu pomysłów i koncepcji rozwiązań typowych problemów technicznych pojawiających się w projektowaniu modeli*. Również posługiwanie się narzędziami technicznymi może nastręczać uczniowi niepełnosprawnemu ruchowo bardzo wielu trudności. Zadaniem nauczyciela będzie więc takie zorganizowanie stanowiska pracy oraz stosowanych narzędzi, aby dziecko mogło uczestniczyć w proponowanych zajęciach edukacyjnych.

W obszarze *Zajęcia komputerowe* oraz *Informatyka* bardzo ważne jest odpowiednie dostosowanie stanowiska pracy oraz urządzeń peryferyjnych, czyli klawiatury i myszki.

W obszarze *Muzyka* konieczne jest takie dostosowanie działań, aby każdy z uczniów mógł samodzielnie i indywidualnie korzystać z proponowanych przez nauczyciela ćwiczeń. U uczniów z niepełnosprawnością ruchową, tak jak w przypadku edukacji w zakresie innych przedmiotów, mogą pojawić się trudności z tworzeniem wypowiedzi. Warto mieć również na uwadze szczególne trudności ruchowe uczniów w trakcie prowadzenia zajęć tanecznych.

W obszarze *Plastyka* uczniowi niepełnosprawnemu ruchowo należy odpowiednio dostosować stanowisko oraz narzędzia pracy (w miarę potrzeb zmodyfikować technikę wykonania danej pracy plastycznej). Najważniejsze jest jednak, aby uczeń podejmował próby tworzenia, nawet jeśli większość osiągnięć może nie być dla niego dostępna.

W obszarze *Wychowanie fizyczne* wykonanie ćwiczeń przez ucznia niepełnosprawnego ruchowo często może okazać się niemożliwe. Zadaniem nauczyciela jest więc takie dosto-

sowanie prowadzonych ćwiczeń, aby uczeń mógł w jak najpełniejszym stopniu uczestniczyć w zajęciach grupowych.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową
Jak realizować IPET uwzględniając zasady pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową?

IPET jest konstruowany dla konkretnego dziecka z określonym rodzajem niepełnosprawności. Podstawowym warunkiem skonstruowania indywidualnego programu jest dokonanie rzetelnej analizy poziomu funkcjonowania ucznia, a także oceny jego potencjalnych możliwości oraz ewentualnych trudności w zakresie nabywania wiadomości i umiejętności dydaktycznych wynikających z realizacji podstawy programowej.

Zasady podnoszenia efektywności procesu dydaktycznego, które eksponuje pedagogika terapeutyczna, formułowane są następująco:

- zasada podmiotowości i indywidualizacji,
- zasada oszczędzania zbytecznego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej,
- zasada wyzwalania ekspresji i wzmagania procesu samorealizacji,
- zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej,
- zasada plastyczności i kompleksowości działania,
- zasada waloryzacji środowiska rodzinnego.

Aby proces lusprawniania dziecka z niepełnosprawnością ruchową przebiegał pomyślnie, w zespole powinni współdziałać nie tylko nauczyciel i wychowawca, ale również rehabilitant i psycholog. System kształcenia i wychowania w placówkach służby zdrowia (szkoły specjalne zorganizowane w szpitalach, sanatoriach, uzdrowiskach, itp.) powinien uwzględniać stan zdrowia dziecka i jego indywidualne potrzeby edukacyjne. Nauczyciel musi więc brać pod uwagę:

- rodzaj niepełnosprawności dziecka,
- stosowane metody leczenia,
- stopień samodzielnego funkcjonowania,
- wiek dziecka i możliwości rozwojowe,
- osobowość i temperament.

Podstawą, na której nauczyciel musi bazować, są głównie aspekty motywacyjne pracy z uczniem, gdyż bez właściwego ukierunkowania jego chęci i działań efekty edukacyjne bardzo często nie mogą być osiągnięte. Dlatego też w programie ucznia z niepełnosprawnością ruchową należy uwzględnić:

- właściwy do jego potrzeb sposób wzmacniania zachowań pożądanych oraz osiągania sukcesów szkolnych (np. ekonomia żetonowa, tabele osiągnięć);
- umiejętności dziecka w zakresie radzenia sobie z porażką (nie tylko w zakresie osiągnięć szkolnych, ale również w odniesieniu do relacji z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami);
- poziom wsparcia w najbliższym środowisku ucznia, który w wielu sytuacjach determinuje postawy ucznia wobec szkoły, nauczycieli, a także wpływa na ocenę własnych możliwościach edukacyjnych.

Niekiedy korzystne może okazać się wprowadzenie do programu edukacyjnego treningu umiejętności społecznych, treningu asertywności czy też treningu radzenia sobie ze stresem. Należy liczyć się z tym, że konieczne może okazać się wsparcie ze strony psychologa lub innego specjalisty.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Zakres adaptacji treści do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością ruchową został przedstawiony powyżej. Warto więc wspomnieć o niezbędnych adaptacjach metod kształcenia uczniów z tym typem dysfunkcji. Wśród metod kształcenia dzieci z niepełnosprawnością ruchową dostosowania wymaga metoda pracy z tekstem. Ponieważ uczniowie ci mogą mieć duże trudności w posługiwaniu się książką, np. przewracaniu kartek czy utrzymaniu książki, przydatne wydaje się być zastosowanie stabilnych podpórek na książki. W śledzeniu tekstu pomoże powiększony druk (wydrukowany na nowo lub z użyciem lupy) oraz białe paski kartonu do zaznaczania właściwej linijki tekstu, okienka do wyeksponowania sylab w danym wyrazie czy też do odznaczenia wybranego fragmentu. Przy dużych trudnościach z czytaniem dłuższych lektur można wykorzystać książkę mówioną (audiobook). Dostosowania wymagać może również metoda gier dydaktycznych, a w szczególności zabaw inscenizacyjnych i symulacyjnych, w których uczniowie wcielają się

w postaci i role. Duże ograniczenia ruchowe mogą utrudnić dzieciom pełne uczestnictwo w zajęciach, dlatego nauczyciel powinien zastanowić się nad takimi możliwościami modyfikacji, aby udział dziecka z niepełnosprawnością ruchową był jak najpełniejszy. Najwięcej dostosowań wymagają jednak metody praktyczne, a w tym m e t o d y ć w i c z e b n e oraz r e a l i z a c j i z a d a ń w y t w ó r c z y c h. Ponieważ ograniczenia ruchowe wpływają na jakość wykonanych przez dziecko wytworów, nauczyciel powinien tak zmodyfikować narzędzia, którymi posługuje się dziecko, aby ich wykorzystanie umożliwiało osiągnięcie zamierzonego efektu. Jednocześnie należy tak dostosować proces oceniania ucznia, aby oddawał on oszacowanie wysiłku włożonego w wykonywanie pracy, a nie ocenę jedynie samego efektu.

Przykładowy wskazania nastawionych na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością ruchową:

- umieszczanie podręczników, kart pracy i pomocy dydaktycznych na kontrastowym tle, co pozwala na lepszą koncentrację; korzystne jest, by funkcję tę pełniła mata przeciwślizgowa, co jednocześnie stabilizuje je i zabezpiecza przed niekontrolowanym przesuwaniem spowodowanym ruchami mimowolnymi,
- oferowanie dziecku na zajęciach lekcyjnych gotowych formatek wykresów, tabel oraz modeli tak, aby mogło je ono same wypełnić, bez konieczności rozrysowywania całego schematu;
- umieszczanie na mapach ściennych i atlasach jaskrawych etykiet z nazwami kierunków głównych i pośrednich oraz widoczne oznaczenie obszaru, który jest na bieżąco omawiany na lekcji;
- ograniczenie konieczności pamięciowego opanowywania wiedzy na rzecz wykształcenia umiejętności biegłego posługiwania się zapiskami w celu rozwiązania zadania;
- ograniczeie lub rezygnacja z odpowiedzi w formie ustnej przez uczniów z problemami artykulacyjnymi lub niemówiących;
- dbanie o coraz bieglejsze posługiwanie się niewerbalnymi metodami komunikowania przez uczniów, którzy nie mogą mówić.

W charakterystyce dostosowania form pracy na lekcji zawartych w IPET komentarza wymaga p r a c a i n d y w i d u a l n a. Dziecko z niepełnosprawnością ruchową bardzo często nie może być w pełni samodzielne, dlatego też na lekcji wymagać ono może szczególnej uwagi ze strony innych dzieci. Należy także zauważyć, że p r a c a g r u p o w a może przynieść dziecku z niepełnosprawnością ruchową dużo satysfakcji ze względu na możliwość komunikacji i współdziałania z rówieśnikami.

Pomoce techniczne, środki dydaktyczne, z jakich powinni korzystać nauczyciele i uczniowie z niepełnosprawnością ruchową
Z jakich pomocy technicznych i środków dydaktycznych mogą korzystać nauczyciele i ich uczniowie z niepełnosprawnością ruchową?

Jeśli uczeń ma właściwie dostosowane stanowisko pracy zapewniające mu poczucie bezpieczeństwa i przyjęcie właściwej do konkretnej czynności pozycji, najczęściej używaną i znacznie ułatwiającą samodzielną aktywność edukacyjną pomocą techniczną jest komputer. Ważne jest, by był dobrze dobrany do potrzeb ucznia. Warto pamiętać, że im większy stopień niepełnosprawności ruchowej, tym większa jest konieczność wykorzystania komputera w procesie edukacji. Wynika to z faktu, że oprzyrządowanie komputera można całkowicie dostosować dla konkretnego dziecka oraz zakresu jego niesprawności. Usprawnianie funkcjonalne przez zabawę i pracę na komputerze znacznie poprawia sprawność manualną dłoni, zwiększa kontrolę ciała w pozycji siedzącej oraz utrzymanie głowy w środkowej osi ciała, by śledzić zmiany na ekranie monitora. Aby dziecko z niepełnosprawnością ruchową mogło skutecznie obsługiwać komputer, należy dostosować stanowisko komputerowe do jego możliwości ruchowych, a oprogramowanie do wymagań rozwojowych związanych z podstawą programową i założeniami IPET. By móc umożliwić dziecku pełne wykorzystanie komputera, należy zwrócić uwagę, w jaki sposób dysfunkcje ograniczają jego możliwości ruchowe. Jeśli obsługiwanie myszy i standardowej klawiatury jest niemożliwe, należy zastosować specjalistyczne urządzenia peryferyjne, do których należą:

- Head Pointer,
- Systemy wykorzystujące ruchy gałek ocznych, np. FRS ComLink LT^{3G} Enable Eyes,
- Urządzenia odtwarzające lub generujące mowę, np. SpeakOut,
- FRS ALT-Chat Dedicated Plus,
- Wyłączniki (switches),
- Joysticki i tablice dotykowe (touchpad).

Zasadniczą trudnością dla większości uczniów mających niesprawne ręce jest samodzielne używanie standardowej klawiatury. Od wielu lat producenci komputerowych systemów operacyjnych wychodzą temu naprzeciw tworząc moduły umożliwiające korzystanie ze standardowej klawiatury użytkownikowi posługującemu się jedną ręką lub palcem. Jednym z najprostszych rozwiązań jest stosowanie Opcji ułatwień dostępu, znajdujących się w systemie Windows → Panel sterowania. Bardzo często stosowana jest również klawia-

tura ergonomiczna. Jeśli chcemy zabezpieczyć klawiaturę przed ruchami mimowolnymi dziecka oraz przypadkowym naciskaniem sąsiadujących ze sobą klawiszy stosuje się nakładki ochronne.

Niekiedy warto zastosować klawiaturę alternatywną, która różni się od standardowej rozmiarem i ciężarem zachowując właściwości komunikacyjne. Przykładem takiej klawiatury jest również klawiatura zminimalizowana, która służy przede wszystkim dzieciom z zanikiem mięśni, obniżonym napięciem mięśniowym oraz niewielkim zakresem pracy ramienia.

Istotną pomocą okazać się może również klawiatura Intellikey, klawiatura dla osób jednorękich (np. Frogpad), oraz klawiatura dla osób ze spastycznością.

Popularnością w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową cieszą się również klawiatury wirtualne, jak np. WiVik.

W kwestii dostosowywania ekranu, prócz możliwości zamieszczonych w Opcjach ułatwień dostępu, wygodne jest również stosowanie oprogramowania powiększającego obraz wyświetlany na ekranie. Temu również producent systemu Windows wyszedł naprzeciw adaptując narzędzie Lupa dostępne w zakładce Akcesoria (M. Dońska-Olszko, H. Lechowicz 1898a, 1998b, 2005).

Aktywny udział uczniów z niepełnosprawnością ruchową w procesie edukacyjnym ułatwia również użycie (J. Jaszczuk, E. Przybylska 2005; H. Lechowicz 2005; M. Loska 2005):

- Odpowiednio dostosowanych podręczników i kart pracy (np. rozdzielenie tradycyjnego podręcznika na pojedyncze kartki, co ogranicza konieczność ich kartkowania; dostosowanie wielkości czcionki, wielkości i kolorystyki liniatury, wielkości pola, na wykonanie zadania; zaznaczanie kolorem najistotniejszych fragmentów tekstu, jeśli przeczytanie całości jest zbyt męczące,
- Filmów edukacyjnych, prezentacji multimedialnych, programów komputerowych lub pokazów on-line (organizowanych przez muzea i galerie) wzbogacających zasób wiedzy niemożliwy lub bardzo trudny do zdobycia ze względu na niepełnosprawność ruchową i/lub istniejące bariery architektoniczne.
- Audiobooków ułatwiających poznanie dłuższych tekstów literackich.
- Ułatwiających odbiór przekazywanych treści środków słuchowych (magnetofon, radio, odtwarzacz płyt CD i mp3) oraz słuchowo-wzrokowych (inaczej audiowizualne, jak na przykład telewizor), które z reguły nie wymagają specjalnego dostosowania, ale wymagają odpowiedniego przygotowania ucznia, jeśli użytkownika.

- Specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych, szczególnie ważnych w edukacji dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym. Trudności manualne dziecka z niepełnosprawnością ruchową wpływają na konieczność zastosowania odpowiednich udogodnień w związku z czynnością pisania. Przede wszystkim skupiają się na samym przyborze do pisania. Ułatwieniami w tym zakresie mogą być: grubszy uchwyt flamastra, nakładka na długopis w postaci różnej długości rurki z miękkiego tworzywa, obciążniki na ołówki wykonane z metalu, nakładki na przybory piśmiennicze wykonane z masy plastycznej, w której utrwala się odcisk palca dziecka, a następnie wyparza we wrzątku, uchwyty do długopisów, uchwyt z podpórką, po której dziecko przesuwa pisak nie musząc go podnosić, wymodelowane nakładki na dłoń ułatwiające prawidłowe jej ustawienie w trakcie pisania. W trakcie zajęć plastycznych świetnie sprawdzą się: pędzle do golenia i inne, mające gruby uchwyt, ołówki z nakładkami i pogrubiane flamastry, kredki w kształcie kuli, nożyczki na prawą i lewą rękę z odpowiednimi uchwytami. W edukacji muzycznej, podczas zajęć z użyciem instrumentów muzycznych, warto zaopatrzyć dzieci w egzemplarze przywiązane rzemykiem tak, by nie wymykały się z ręki lub nie spadały dziecku na podłogę. Instrument może być również zawieszony nad lub pod dzieckiem (np. dzwonki), tak aby mogło wydawać dźwięk poruszając głową lub nogami.
- Pomocy ułatwiających komunikację alternatywną i wspomagającą (zestawy symboli, np. piktogramów, symboli Blissa niezbędnych do wprowadzania nowych znaków do „słownika" ucznia, tablice i książki komunikacyjne, programy komputerowe z zestawami symboli);
- Odpowiednio dostosowanych pomocy do nauki matematyki, które często muszą być wykonywane samodzielnie, gdyż powinny być one dostosowane do potrzeb danego dziecka z niepełnosprawnością ruchową. Zazwyczaj powinny być one na tyle duże, by dziecko z trudnościami manualnymi mogło się nimi posługiwać. W opanowaniu umiejętności matematycznych przydadzą się również liczydła, klocki Dienesa, *liczby w kolorach* i inne materiały do liczenia. Warto, aby przygotowane przez dziecko tabliczki miały doczepiony magnes lub rzep, by dziecko z jednej strony z łatwością mogło je przed sobą umieszczać, a z drugiej by pod wpływem ruchów mimowolnych przedmioty te nie przesuwały się.

LITERATURA:

Borkowska, M. (1997). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Usprawnienia ruchowe*. Warszawa: WSiP.

Borkowska, M. (2001). *Uwarunkowania rozwoju ruchowego i jego zaburzenia w mózgowym porażeniu dziecięcym*. Warszawa: Wydawnictwo Zaułek.

Borkowska M. (2005), *Niepełnosprawność ruchowa u dzieci*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*. Loska, M., Myślińska, D. (red). Warszawa: MENiS.

Brzezińska, A.I., Ohme, M., Resler-Maj, A., Kaczan, R., Wiliński, M. (2009). *Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Gdańsk: GWP.

Buczyńska, J., Siemieniecki, B. (2001). *Komputer w rewalidacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Chmielik, J., Michałowicz, R., Michałowska-Mrożek, J., Mrożek, K. (1997). *Mózgowe porażenie dziecięce – wskazówki dla rodziców*. Warszawa: PZWL.

Dońska-Olszko M., Lechowicz. A. (1998 a). Dostosowanie komputera do indywidualnych potrzeb dziecka niepełnosprawnego. W: *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*. Warszawa: WSiP.

Dońska-Olszko M., Lechowicz, A. (1998 b). Komputerowe wspomaganie nauczania dzieci z ciężkimi uszkodzeniami narządu ruchu. W: *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*. Warszawa: WSiP.

Dońska-Olszko M. (2005). *Zniesienie barier architektonicznych w szkole i środowisku.* W: *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*. Loska, M., Myślińska, D. (red). Warszawa: MENiS.

Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Sobolewska, M., Zwierzyńska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: CMPPP.

Jaszczuk J., Przybylska E. (2005). *Wykorzystanie specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych w edukacji dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*. Loska, M., Myślińska, D. (red). Warszawa: MENiS.

Levitt S. (2007). *Rehabilitacja w porażeniu mózgowym i zaburzeniach ruchu*. Warszawa: PZWL.

Loska, M., Myślińska, D. (2005). *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: MENiS.

Loska M. (2005): *Uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcy. Osiągnięcia edukacyjne*. WSiP, Warszawa.

Loska M., Myślińska D. (2005). *Dobór właściwego stanowiska do nauki*. W W: *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*. Loska, M., Myślińska, D. (red). Warszawa: MENiS.

Łaszczyk, J. (1998). *Komputer w kształceniu specjalnym*. Warszawa: WSIP.

Łosiowski, Z. (1997). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*. *Wybrane zagadnienia neurorozwojowe*. Warszawa: WSiP.

Mazanek, E. (1998). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*. Warszawa: WSiP.

Mazanek, E. (2004). *Mózgowe porażenie dziecięce – problemy psychologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Michałowicz, R. (2001). *Mózgowe porażenie dziecięce*. Warszawa: PZWL.

Obuchowska, I. (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.

Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Ostrowska A., Sikorska I. (1996), *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji.* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Pilecka, W., Majewicz, P., Zawadzki, A. (1999). *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Serafin, T. (2005). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz dla rodziców*. Warszawa: MENiS.

Ziątek, K., Jaszczuk, J. (2004). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo na drodze do niezależności*. Warszawa: Stowarzyszenie Spokojne Jutro.

6. MODEL PRACY Z UCZNIEM UPOŚLEDZONYM UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM

dr Patrycja Jurkiewicz,
mgr Beata Rola

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?

Uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji Zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu Zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte są informacje o możliwościach i potencjale rozwojowym dziecka. W przypadku dziecka z upośledzeniem umysłowym określone są:

- poziom rozwoju intelektualnego,
- poziom rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych,
- cechy funkcjonowania społecznego ucznia.

Zazwyczaj rozpoznanie obejmuje także elementy diagnozy edukacyjnej związanej z umiejętnością czytania i liczenia. W razie potrzeby dołączona jest diagnoza logopedyczna.

Charakterystyka ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?

Niedorozwój umysłowy (upośledzenie umysłowe) charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętne funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, uspołecznienia, korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy. Niedorozwój umysłowy ujawnia się przed 18. rokiem życia (R. Luckasson, i in., 1992, s. 1; W: J. Kostrzewski, 2006, s. 16).

Jak podaje J. Kostrzewski (2006, s. 21), R. Luckasson i współpracownicy określili trzy etapy diagnozy upośledzenia umysłowego: etap I polega na diagnozie niedorozwoju umysłowego, etap II to klasyfikacja i opis, a etap III obejmuje określenie profili i intensywności potrzebnego wsparcia.

***

Zgodnie z obowiązującą klasyfikacją wyróżnia się 4 stopnie upośledzenie umysłowego: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki.

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mają zróżnicowany potencjał rozwojowy. Jest to zaburzenie o charakterze globalnym (wszystkie funkcje i procesy psychiczne odbiegają od normy), dlatego ich trudności w uczeniu się wynikają z zaburzeń: spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia, mowy, sprawności motorycznych, ale także procesów emocjonalnych, motywacyjnych, adaptacji społecznej. Spostrzeganie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest niedokładne, wybiórcze, węższe zakresowo, występują zaburzenia analizy i syntezy spostrzeżeń. U uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stwierdza się obniżoną zdolność koncentracji uwagi. Ich uwaga jest krótkotrwała, mało podzielna i łatwo ulega zakłóceniu (nadmiernie odwracalna). Bardzo trudno jest skoncentrować ich uwagę zwłaszcza, gdy podejmują rozwiązanie zadań sprawiających trudności. Wzmacnianie uwagi tych uczniów jest procesem ciągłym i nie można go pomijać w trakcie realizacji działań edukacyjno-terapeutycznych.

Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim mają dobrą pamięć mechaniczną. Natomiast pamięć logiczna jest u nich w dużym stopniu zaburzona, co przejawia się w obserwowanych faktach:

- odtwarzanie zapamiętanych informacji odbywa się według zapamiętanej kolejności;
- mają trudności z odpytywaniem wyrywkowym, często po prostu nie rozumieją tego, czego wyuczyły się na pamięć;
- mają trudności w posługiwaniu się wyuczoną tabliczką mnożenia, bo wymaga to wybiórczego stosowania zapamiętanych wiadomości;
- potrzebują również większej liczby powtórzeń, aby utrwalić zapamiętane informacje.

Rozwój mowy u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim często bywa opóźniony, jednakże z uwagi na stosunkowo dobrą pamięć mechaniczną są w stanie (przy dobrej stymulacji środowiskowej) opanować znaczny zasób słownictwa, chociaż:

- mają trudności w rozumieniu znaczenia wypowiedzi oraz w samodzielnym tworzeniu dłuższych wypowiedzi (twórcze stosowanie mowy);

- częściej też w porównaniu z dziećmi w normie intelektualnej występują u nich wady wymowy;
- z uwagi na częste zaniedbanie środowiskowe można zaobserwować też używanie wulgaryzmów i wyrażeń slangowych.

Mają stosunkowo dobrze rozwiniętą mowę odtwórczą, ale słabiej funkcjonuje u nich twórczy wymiar mowy.

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mają zaburzone myślenie abstrakcyjne, słowno-pojęciowe. Ich myślenie rozwojowe zatrzymuje się na poziomie myślenia konkretno-obrazowego, co przejawia się w trudnościach z abstrahowaniem, uogólnianiem, tworzeniem pojęć, wnioskowaniem czy przewidywaniem (myśleniem przyczynowo-skutkowym). Zaburzenie wyższych form myślenia w znacznym stopniu utrudnia zdobywanie wiedzy i powoduje, że pewien jej zasób jest niedostępny osobom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

***

Najczęściej występujące zaburzenia u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, które mają znaczenie dla ich osiągnięć szkolnych, to:

- zaburzenie orientacji przestrzennej,
- niski poziom sprawności grafomotorycznej,
- słaba koncentracja uwagi,
- liczne i nasilone wady wymowy,
- wolniejsze tempo pracy,
- zaburzenia rozumienia znaczenia wypowiedzi,
- zaburzenia analizy i syntezy (wzrokowej, słuchowej, wzrokowo-słuchowej),
- trudności w rozpoznawaniu liter oraz w czytaniu,
- trudności w rozumieniu przeczytanego tekstu,
- istotnie zaburzony poziom rozumienia wszelkich reguł, zasad, definicji,
- utrudnione tworzenie pojęcia liczby,
- ograniczenia procesów pamięciowych,
- brak zrozumienia treści zadań tekstowych i trudności w ich rozwiązywaniu,
- zaburzenia wyobraźni przestrzennej utrudniające rozumienie i wykonywanie zadań geometrycznych,
- trudności w orientowaniu się w stosunkach czasowych i posługiwaniu się nimi,
- kłopoty w powiązaniu nowych informacji z poprzednio zapamiętanymi,
- słaby poziom stosowania umiejętności w praktyce,

- mała samodzielność w wykonywaniu zadań,
- często występująca nadpobudliwość psychoruchowa lub zahamowanie,
- brak krytycyzmu,
- trudności w antycypacji zachowań,
- impulsywność,
- podatność na negatywne wpływy otoczenia,
- niski poziom motywacji,
- mała wrażliwość na potrzeby innych,
- częste przejawy agresji.

Wymienione powyżej trudności nie muszą przejawiać się w każdym przypadku. Każdy z uczniów jest inny, jego poziom funkcjonowania w szkole, zachowanie, możliwości i ograniczenia są indywidualnie zróżnicowane.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jaką podstawę programową realizują uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?

P o d s t a w a p r o g r a m o w a

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim realizują tę samą *podstawę programową,* co ich sprawni rówieśnicy. Nauczyciele mają obowiązek dostosować wymagania edukacyjne (niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia rozwojowe uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

Stosowane przez nauczyciela metody, formy i środki dydaktyczne muszą być adekwatne do indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych uczniów.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim najczęściej rozpoznaje się dopiero, gdy dziecko rozpoczyna naukę szkolną. Jednak w przedszkolach też można spotkać dzieci, które mają orzeczenie o lekkim upośledzeniu umysłowym.

Wobec dzieci w wieku przedszkolnym z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim realizacja podstawy programowej w takim samym stopniu dotyczy zagadnień związanych z opieką i wychowaniem, jak i edukacją. Kierując się specyfiką dysfunkcji, szczególną uwagę należy zwrócić na stymulację językową i komunikacyjną oraz rozwijanie umiejętności wyrażania emocji. Umiejętność wykorzystywania różnych rodzajów komunikatów sprzyja nie tylko wyrażaniu własnych myśli, ale również pozwala na prawidłową interpretację kierowanych do dziecka wypowiedzi.

Innym ważnym aspektem, na tym etapie edukacyjnym, jest promowanie samodzielności i podmiotowości oraz uświadomienie dzieciom ich możliwości i ograniczeń związanych z niepełnosprawnością. Należy zwrócić szczególną uwagę na bezpieczeństwo, sposoby zwracania się o pomoc w sytuacjach dla dzieci trudnych oraz kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i zachowań kulturalnych.

W procesie edukacyjnym należy szczególnie zadbać o to, by w każdej sytuacji podkreślać związki przyczynowo-skutkowe, wskazywać logiczne powiązania między sytuacjami, zdarzeniami, zachowaniami a ich skutkami. W tym celu ważne jest wykorzystywanie różnych naturalnych sytuacji i zdarzeń związanych z życiem codziennym dziecka, które mogą tworzyć praktyczny kontekst sytuacyjny sprzyjający wytworzeniu się spoiwa i spostrzeżeń łączących wiadomości bliskie dziecku z treściami świeżo poznanymi. Umożliwia to lepsze zapamiętanie, przechowanie i wykorzystanie zdobytej wiedzy.

Trudnym obszarem do zrealizowania dla dziećmi z upośledzeniem umysłowym jest obszar edukacji matematycznej. Wymaga on stosowania w możliwie szerokim zakresie zasady poglądowości. Służy temu stwarzanie sytuacji edukacyjnych realizujących drogę poznania od konkretu (przedmioty naturalne, zastępniki) do pojęcia. Szczególnie ważne jest tu staranne dobieranie pomocy dydaktycznych z uwzględnieniem poziomu rozwoju intelektualnego, możliwości manipulacyjnych, percepcyjnych, a także zainteresowań dziecka.

Ograniczenia intelektualne dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim powodują, że zasób pojęć z tego zakresu kształtuje się później niż u ich sprawnych rówieśników. W związku z tym, w razie potrzeby, należy zadbać o możliwość wydłużenia tego etapu edukacyjnego i dostosowanie wymagań do potrzeb rozwojowych ucznia. Utrudnienia w tym zakresie mogą również przekładać się na dalsze trudności – między innymi w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. W sytuacji trudności w zakresie czytania należy w szerszym stopniu stosować zabawy lub ćwiczenia z wykorzystaniem zastępników symbolicznych oraz elementy czytania pozornego (globalnego).

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim funkcje przedszkola dotyczą: opieki, edukacji, wychowania, a w przedszkolu specjalnym także rehabilitacji i profilaktyki.

Główne zadania przedszkola, do którego uczęszczają dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, można sformułować następująco:

- wdrażanie do opanowania czynności samoobsługowych, ładu, porządku, dbałości o higienę i kulturę osobistą,
- doskonalenie rozwoju mowy,
- rozwijanie sprawności intelektualnych,
- kształtowanie umiejętności społecznych,
- wdrażanie do realizacji zadań życiowych, współdziałania w grupie rówieśniczej i z osobami dorosłymi,
- wdrażanie do przestrzegania zasad bezpieczeństwa,
- wychowywanie przez sztukę (formy plastyczne, muzykę, śpiew, pląsy, taniec),
- budzenie zainteresowań konstrukcyjnych,
- dążenie do wspomagania rozwoju intelektualnego (dzięki edukacji matematycznej),
- rozwijanie gotowości do czytania i pisania.

W celu realizacji zadań wychowania przedszkolnego, konieczne jest:

- zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa;
- stwarzanie dzieciom okazji do odczuwania satysfakcji i sukcesu z wykonanego zadania;
- rozpoczynanie realizacji każdego tematu zajęć od zagadnień najbliższych uczniowi, znajomych z codziennego życia;
- wprowadzanie podstaw edukacji matematycznej;
- kształtowanie pojęć przez zapewnienie możliwości poznawania różnych obiektów w ich naturalnym środowisku;
- prowadzenie zajęć w formie zabawy;
- doskonalenie: spostrzegania, pamięci, mowy, orientacji przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, lateralizacji, grafomotoryki;
- zapewnienie właściwej liczebności dzieci w grupie i ewentualnego wsparcia wolontariuszy, asystentów nauczyciela;
- podziału sali przedszkolnej na dwie części: edukacyjną i relaksacyjną;
- wielokrotne wracanie do określonej tematyki i umieszczenie w widocznym miejscu sali zasad, które dzieci powinny przestrzegać (np. w formie obrazków sytuacyjnych, bądź symbolicznych lub napisów);
- dbanie o celowy dobór dzieci do prac zespołowych, grupowych (jako przeciwdziałanie stygmatyzowaniu, etykietowaniu dzieci);

- przeciwdziałanie wykluczeniu dziecka przez rówieśników (zabawy integrujące, wyznaczanie do wspólnych zadań);
- przekonanie rodziców o konieczności przestrzegania ustalonych norm, zasad postępowania również w domu ucznia;
- ocenianie prac dzieci na podstawie wysiłku włożonego w ich wykonanie;
- wprowadzenie systemu oceny zachowania dziecka w różnej formie;
- zapewnienie stałości norm, zasad, ułożenia przedmiotów w określonych miejscach, wykonywania określonych czynności (np. samoobsługowych), stałego porządku dnia, a w razie planowanych zmian – wcześniejszego uprzedzania dzieci o tym;
- wdrażanie do opanowania podstawowych informacji niezbędnych w życiu codziennym.

Układ treści nauczania na I etapie edukacji jest koncentryczny, czyli zakłada, że w trakcie edukacji szkolnej nauczyciel kilkakrotnie powraca do tych samych treści poszerzając ich zakres. Zgodnie z podejściem metodyków kształcenia specjalnego, niektóre treści nauczania z zakresu edukacji w klasie I można realizować w klasie II lub klasie III (B. Boenish, I. Muszyńska, 2009).

Nauczanie w klasach I–III ma charakter zintegrowany. Planując zintegrowane zajęcia, nauczyciel musi uwzględnić realizację materiału ze wszystkich rodzajów edukacji na tym etapie kształcenia.

W celu ułatwienia realizacji procesu poznawczego, nauczyciel powinien odwoływać się do zainteresowań, upodobań dzieci, a także uwzględniać ich potrzeby, możliwości, uwarunkowania rodzinne i środowiskowe.

Prezentację nowych treści należy rozpoczynać od bezpośredniego poznania rzeczy i zjawisk w ich naturalnym środowisku.

Na II i III etapie edukacyjnym realizowane jest nauczanie przedmiotowe.

Przedmioty matematyczno-przyrodnicze

Nauczyciel, który podejmuje pracę z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim na II i III etapie edukacyjnym, powinien znać przebieg i charakterystykę rozwoju ucznia na poprzednich etapach edukacyjnych. Ważne jest, aby zapewnić uczniowi możliwość powracania do pewnych treści, by utrwalać wiadomości szczególnie ważne w dalszym kształceniu i w życiu codziennym.

Z uwagi na ograniczone niepełnosprawnością możliwości poznawcze uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, istnieje konieczność szczególnego dostosowania

procedur realizacji podstawy programowej szczególnie w dwóch obszarach: edukacji przyrodniczej i edukacji matematycznej. Wiąże się to z trudnościami, jakie ci uczniowie przejawiają w zakresie złożonych strategii poznawczych, abstrakcyjnego myślenia, analizowania i wnioskowania. Nauczyciel powinien stosować takie strategie pomocy uczniowi, które umożliwią mu zrozumienie istoty zadnia lub zagadnienia. Służyć temu mogą odpowiednie metody pracy (problemowa, zadawania pytań, praktycznego działania czy oparta na przeżywaniu), środki dydaktyczne (modele, filmy, plansze, interaktywne wizualizacje itp.) oraz formy organizacyjne (zwłaszcza praca w grupach).

W obszarze edukacji matematyczno-przyrodniczej istotną rolę spełniają eksperymenty i doświadczenia, które w edukacji uczniów upośledzeniem umysłowym pełnią szczególną rolę. Dają możliwość odkrywania związków między zjawiskami, kształtują postawę poszukującą oraz pozwalają rozwijać podstawowe procesy psychiczne, a głównie myślenie logiczne.

Przedmioty humanistyczne

W przypadku ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, realizacja podstawy programowej w obszarze humanistycznym skupia się na dalszym rozwijaniu sprawności językowych, a w tym kształtowaniu złożonych struktur gramatycznych oraz budowaniu dłuższych wypowiedzi powiązanych w logiczną całość.

Wielu uczniów ma trudności z przenoszeniem znanych i wyuczonych form wypowiedzi do sytuacji życia codziennego. Z trudem radzą sobie z wyjaśnianiem i opisywaniem. Jednym z ważniejszych zadań nauczyciela w tym obszarze jest praca nad spójnością wypowiedzi uczniów i rozwojem ich słownika oraz kształtowaniem umiejętności argumentowania, prowadzenia rozmowy.

Analiza i interpretacja tekstów kultury jest dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim szczególnie trudna, ponieważ wymaga rozumienia perspektywy drugiej osoby. W sensie rozwoju poznawczego jest tym przekroczenie poziomu dziecięcego egocentryzmu oraz empatyczna umiejętność *spojrzenia z zewnątrz*. Te zdolności poznawcze z trudem rozwijają się u uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Sprawności te można kształcić poprzez np. specjalne ćwiczenia przyjmowania cudzej perspektywy. Należy mieć na uwadze, że praca z tekstami źródłowymi musi odbywać się przy dużym wsparciu nauczyciela i z zastosowaniem pewnych ułatwień, np.: map myślowych, inscenizacji, filmów, zastępników wizualnych, schematów, porównań itp.

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mogą mieć trudności z zapamiętaniem faktów historycznych i określaniu ich związków przyczynowo-skutkowych.

Dlatego też w nauczaniu historii konieczne jest systematyczne powtarzanie i utrwalanie wiedzy. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim często nie posiadają umiejętności skutecznego zapamiętywania. Dlatego tak ważna jest rola nauczyciela, który doskonali umiejętności uczniów w zakresie technik zapamiętywania. W celu uatrakcyjnienia tego procesu należy prezentować i powtarzać wiedzę w różnych kontekstach, formach oraz z wykorzystaniem różnych środków dydaktycznych.

W pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim, realizacja podstawy programowej w tym zakresie wymaga od nauczycieli ograniczenia się do najważniejszych aspektów omawianego zagadnienia historycznego, bazowania na pamięci mechanicznej ucznia, dzielenia treści na małe kroki oraz podejmowania dodatkowych działań wizualizujących treści.

Ważnym zadaniem nauczyciela w pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim na III etapie edukacyjnym jest dostarczanie odpowiednich informacji o jego predyspozycjach zawodowych i o samych zawodach.

Etap ponadgimnazjalny

Ważnym zadaniem nauczyciela jest kontynuacja orientacji zawodowej i kształtowanie predyspozycji do określonych zawodów. Poznanie zawodu nie powinno polegać tylko na znajomości jego nazwy, lecz na konkretnych informacjach, wzmacnianych np. wycieczkami do zakładów pracy, warsztatów uczestniczeniem w spotkaniach z przedstawicielami różnych zawodów.

Oceianie uczniów

Należy podkreślić, że w statucie każdej szkoły jest opisany wewnątrzszkolny system oceniania uczniów[18].

Kompleksowa ocena uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wymaga odniesienia zarówno do aktualnych możliwości ucznia, jak i jego ograniczeń. Jej celem powinno być gromadzenie danych o zachowaniu i osiągnięciach uczniów oraz ocena poziomu jego funkcjonowania. Podczas oceniania powinny być brane pod uwagę czynniki, które wskazują głównie na aktualny poziomom i możliwości ucznia. Dotyczą one wkładu pracy, zaangażowania oraz samodzielności w wykonywanych działaniach oraz poziomu umiejętności. Powyższe wskaźniki należą do całego system ułatwień dydaktycznych, któremu podlegają w szkole uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim.

[18] Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU Nr 83, poz. 562, z późn. zm.).

Prawo oświatowe mając na względzie powyższe wskaźniki w ww. rozporządzeniu wskazuje na konieczność dostosowania oceny do indywidualnych możliwości psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych każdego ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę.

W tak przemyślanej strategii nauczania elastyczność oceniania tworzy nadrzędną zasadę pracy. Szczególnie widoczne jest to w opisie warunków i form przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego w stosunku do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ułatwienia dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim uczęszczających do szkół zawodowych dotyczą dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i odnoszą się głównie do możliwości wydłużania czasu egzaminu pisemnego i praktycznego o nie więcej niż o 30 minut każdy.

Ocenianie wewnątrzszkolne

Celem takiego systemu jest:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;
- motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia;
- umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Oceniając ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim należy brać pod uwagę jego: motywację do pracy, systematyczność, postępy w rozwoju na miarę indywidualnych możliwości.

Natomiast postępy dziecka należy rozpatrywać w odniesieniu do jego:

- rozwoju emocjonalnego,
- rozwoju fizycznego,
- rozwoju społecznego,
- rozwoju intelektualnego,
- rozwoju w zakresie zainteresowań, uzdolnień artystycznych, sportowych, hobby,
- rozwoju umiejętności szkolnych (B. Boenish, I. Muszyńska, 2009).

Ważną rolę w kształceniu i usprawnianiu ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim spełniają Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET), w których określone są aktualne kierunki oddziaływań wszystkich specjalistów pracujących z dzieckiem. Bieżące ocenianie postępów/osiągnięć ucznia, bądź trudności w realizacji wyznaczonych zadań, można dokonywać w arkuszach obserwacji na podstawie, których można wprowadzić korekty programu, polegające na dostosowaniu go do rozwojowych możliwości psychofizycznych (uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne) ucznia na podstawie zasad ortodydaktyki. Natomiast ewaluacji IPET należy dokonywać w trakcie spotkań Zespołów (wszystkich nauczycieli, terapeutów, rehabilitantów, wolontariuszy pracujących z dzieckiem niepełnosprawnym).

Warto pamiętać, że najlepszą formą wspierania wysiłków ucznia jest wzmacnianie nawet najmniejszych osiągnięć i starań.

Wychowawca klasy powinien przynajmniej raz na semestr dokonywać oceny podsumowującej, co w klasach I– III dokonywane jest w formie opisowej. Przygotowując ocenę opisową należy podkreślać pozytywne aspekty rozwoju dziecka, wskazywać jego dokonania, zaangażowanie, osiągnięcia. Natomiast trudności, niepowodzenia warto ująć w kategoriach wyzwań, zadań na przyszłość i co za tym idzie zamiast słów: *nie umiesz liczyć do 10*, lepiej napisać: *w drugim semestrze powinieneś poćwiczyć liczenie do 10*.

Ocena roczna lub końcowa zawiera opisową relację z postępów dziecka w stosunku do zachowań interpersonalnych, umiejętności szkolnych, artystycznych, technicznych.

Opracowując ocenę ucznia z upośledzeniem umysłowym, nauczyciel musi pamiętać o rzetelnym, sprawiedliwym ujęciu jego postępów. Niewątpliwie ułatwi to współpracę z innymi członkami grona pedagogicznego i rodziną dziecka, a także uchroni przed koniecznością spełniania ich niemożliwych do realizacji żądań.

Określając wymagania dydaktyczno-wychowawcze wobec dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, trzeba mieć na względzie zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa. Jego kształtowaniu sprzyja stałość i jasność reguł obowiązujących w szkole i klasie. Dlatego też warto, aby uczniowie mieli poczucie, że zasady zostały wspólnie ustalone i zaakceptowane. Dzięki temu nauczycielowi będzie łatwiej uniknąć błędów związanych z określaniem adekwatnych wymagań, aby nie były zbyt niskie ani nadmierne.

Zasady pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym dotyczą zasad pedagogiki ogólnej. Nadany jest im jednak inny wymiar i kontekst. Typologia, która łączy nauczanie, wychowanie i interwencyjne oddziaływanie pedagogiki specjalnej, wyróżnia następujące zasady:

- dokładnego poznania ucznia;
- indywidualizacji w zakresie stosowanych metod, środków i organizacji pracy w stosunku do charakteru zaburzeń;

- systematyczności oddziaływań na odchylenia;
- trwałości wyników oddziaływań;
- elastyczności działań – uwzględniając zmiany w środowisku i zmiany odchyleń;
- współpracy i współdziałania rodziny i środowiska ze specjalistą pracującym z dzieckiem (K. Kirejczyk, 1981).

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jakie są czynniki warunkujące proces uczenia się, przebieg uczenia się i osiągnięcia szkolne ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?

Diagnoza przeprowadzana w poradniach psychologiczno-pedagogicznych ma na celu rozpoznanie niepełnosprawności, określenie stopnia upośledzenia umysłowego i wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Rozpoznanie upośledzenia umysłowego nie wyklucza występowania innych rodzajów zaburzeń.

D i a g n o z a f u n k c j o n a l n a /wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jest złożonym procesem rozpoznania, którego celem jest ocena poziomu *wiedzy i umiejętności, potrzeb, zakresu możliwości i ograniczeń*. Powinna być prowadzona w sytuacjach naturalnych z uwzględnieniem emocji i zainteresowań ucznia.

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania powinna być opracowana przez *Zespół nauczycieli i specjalistów* prowadzących zajęcia z danym uczniem. Ważny jest udział rodziców w gromadzeniu danych o dziecku.

Diagnoza funkcjonalna akcentuje to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, to, co już opanowało oraz to, co podejmie ze wsparciem drugiej osoby. Diagnoza funkcjonalna ma wskazać możliwości rozwojowe, które są podstawą opracowywania, realizacji oraz badania efektywności programów edukacyjno-terapeutycznych.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą, jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Do ustalania oceny poziomu rozwoju i funkcjonowania uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim przydatne mogą być różne narzędzia diagnostyczne. Z niektó-

rych narzędzi oceniających funkcjonowanie ucznia niepełnosprawnego nauczyciel może korzystać tylko we współpracy z psychologiem.

Do oceny umiejętności czytania i pisania oraz rozumienia pojęć i umiejętności matematycznych nauczyciel może zastosować standardowe narzędzia pomiaru wykorzystywane w szkołach (patrz: *materiały szkoleniowe z pierwszej części szkolenia*).

Popularnym narzędziem diagnostyczno-oceniającym jest **Inwentarz H.C Gunzburga** do oceny postępów w rozwoju społecznym, stanowiący zarazem podstawę planowania pracy w zakresie rehabilitacji społecznej dla wszystkich stopni upośledzenia umysłowego. Sfery wyodrębnione w inwentarzu to:

- obsługiwanie siebie,
- komunikowanie się,
- zajęcia,
- uspołecznienie.

Ważne jest poznanie środowiska domowego ucznia. To środowisko powinien znać wychowawca, który powinien utrzymywać kontakty z rodzinami uczniów na bieżąco.

Coraz częściej opracowywane są w szkołach różne narzędzia, przeznaczone do własnego użytku, takie jak:

- arkusze obserwacyjne,
- bilanse umiejętności i wiadomości.

Jednym z pierwszych etapów oceny poziomu funkcjonowania ucznia jest zebranie informacji, najczęściej przez wychowawcę klasy, uzyskanych ze wszystkich dostępnych źródeł, tj.:

1) obserwacji ucznia mającej na celu pozyskanie informacji dotyczących: zachowania dziecka, jego relacji rówieśniczych i z osobami dorosłymi, przygotowania do zajęć, umiejętności i wiadomości, problemów osobistych etc.);
2) informacji od rodziców, prawnych opiekunów lub rodzeństwa ucznia nt. stanu zdrowia dziecka, ewentualnie problemów wychowawczych i edukacyjnych, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, statusu rodzinnego, społecznego, materialnego, konieczności zapewnienia wsparcia finansowego, rzeczowego;
3) informacji od innych członków grona pedagogicznego pracujących z dzieckiem w zakresie kierunków oddziaływań, rodzajów problemów ucznia; rodzajów zaburzeń, działań, form pomocy udzielonych w danym roku szkolnym;
4) dokumentacji szkolnej (np. orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, badań specjalistycznych wykonanych np. podczas pobytu w szpitalu, przychodni zdrowia, arkuszy ocen) (B. Boenish, 2009).

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jak konstruować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu IPET?

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem, IPET obowiązkowo opracowuje się dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jedynie w szkołach integracyjnych i specjalnych. Projektowane zmiany wskazują na obowiązek opracowywania IPET dla uczniów niepełnosprawnych bez względu na to, w jakim rodzaju szkoły są kształceni, a więc będzie też obowiązek opracowywania IPET w szkołach ogólnodostępnych.

Konstruując IPET należy pamiętać o konieczności dostosowania go do konkretnego ucznia, jego osobowości, aktualnego poziomu rozwoju, wiadomości i umiejętności, stanu zdrowia.

W celu zebrania tak szerokiego spektrum wiadomości o dziecku, konieczne jest przygotowywanie i weryfikowanie IPET przez wszystkich nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z danym uczniem. Ewaluacja programu powinna odbywać się, co najmniej raz na semestr podczas spotkań Zespołów.

Zasadne jest skonstruowanie jednolitego wzorca IPET, który będzie obowiązywał w danej szkole na określonym etapie edukacyjnym.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny może zawierać:

- dane personalne ucznia;
- krótką charakterystykę dziecka (charakter, upodobania, zainteresowania, lęki, dominujące nastroje, preferowane formy aktywności, fobie, stan zdrowia, predyspozycje);
- opis grupy klasowej, w której uczeń przebywa, bądź adnotację, że uczeń objęty jest indywidualnym nauczaniem;
- plan zajęć (tygodniowy);
- pisemną zgodę rodziców na realizację programu;
- podpisy osób odpowiedzialnych za realizację programu;
- potwierdzenie zatwierdzenia programu przez radę pedagogiczną;
- cele edukacyjne (ogólne i szczegółowe);
- cele terapeutyczne;
- dostosowanie wymagań edukacyjnych;

- kierunki oddziaływań wspomagających rozwój dziecka, rodzaje pomocy specjalistycznej, typ zajęć rewalidacyjnych (E. Korzeniewska, R. Naprawa, A. Tanajewska, 2009).

W Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym należy, w szczególności, określić:

- rodzaj, charakter, zakres oddziaływań nauczycieli, terapeutów, rehabilitantów, którzy mają zajęcia z uczniem;
- typ, rodzaj zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych przewidzianych dla dziecka oraz indywidualny program terapii z tych zajęć (w formie załącznika);
- w jaki sposób należy dostosować realizację: programów nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki dla potrzeb konkretnego ucznia;
- formy opieki, którymi zostało dodatkowo objęte dziecko w placówce (np. opieka w świetlicy szkolnej);
- zasady postępowania z uczniem, które wychowawca poleca innym nauczycielom do kontynuacji (np. dla dziecka z zaburzeniami jedzenia: przestrzeganie spożycia przez dziecko tylko tych produktów, które rodzic wpisał mu na dany dzień do zeszytu kontaktów ze szkołą, bądź do dzienniczka etc.);
- ewentualne modyfikacje indywidualnego programu (data, dział, rodzaj modyfikacji) (B. Boenish, 2007).

Przygotowywanie IPET dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim warto rozpocząć od określenia celów, jakie każdy nauczyciel chce osiągnąć z dzieckiem w ramach swoich zajęć. Cele ogólne stanowią kierunki pracy z dzieckiem, natomiast cele szczegółowe są opisem osiągnięć ucznia z zakresu danej wiedzy bądź przedmiotu czy zadania. Następnie należy odpowiednio dopasować treści nauczania. Trzeba pamiętać o konieczności rozpoczynania procesu poznawczego od treści konkretno- obrazowych i tych, które są najbliższe dziecku.

W ramach systemu oświaty uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim może uzyskać wsparcie: logopedy, rehabilitanta, psychologa, specjalisty z zakresu terapii pedagogicznej, terapeuty zajęciowego, terapeuty integracji sensorycznej, surdopedagoga, tyflopedagoga.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jak realizować IPET uwzględniając zasady pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?

Realizując IPET nauczyciel powinien kierować się ważnymi założeniami postępowania pedagogicznego, co najmniej w zakresie:

- kształtowania motywacji do uczenia się;
- zwiększania możliwości ucznia w poznawaniu samego siebie i otoczenia;
- stwarzania kreatywnych warunków uczenia się;
- kształtowania umiejętności ucznia w podejmowaniu decyzji;
- utrwalania osiągnięć.

Każdy IPET powinien podlegać ewaluacji. Ułatwi to weryfikację treści, zasad, metod i form pracy na poszczególnych zajęciach. W związku z tym nauczyciel powinien prezentować postawę gotowości do weryfikacji i ewentualnej zmiany w zakresie postępowania, wymagań, metod, form i środków dydaktycznych stosowanych w trakcie zajęć.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

JĘZYK POLSKI

Ze względu na trudności w zakresie czytania, na każdym etapie edukacyjnym i w stosunku do wszystkich przedmiotów szkolnych nauczyciele powinni zwracać uwagę na dobór tekstów. Wybór tekstów prozy lub wierszy przeznaczonych do nauki na pamięć powinien uwzględniać zainteresowania uczniów, ładunek emocjonalny i dialogi. Fragmenty opisów powinny być wizualizowane. Ten rodzaj modyfikacji sprzyja zrozumieniu tekstu i doskonaleniu samej techniki czytania. W zakresie pisania mogą wystąpić trudności z zastosowaniem w praktyce słownictwa, wyuczonych reguł ortograficznych i gramatycznych. W związku z tym nauczyciel może ograniczyć liczbę terminów/pojęć koniecznych do zapamiętania na rzecz ich zastosowania, a więc uznać, że treści programowe w tym zakresie zostały zrealizowane, gdy uczeń wie, jak je użyć w praktyce lub wie, jak je odnaleźć (w słownikach, skryptach, książkach). Ważne jest również wizualne wskazywanie (podpowiedzi) pewnych schematów pisemnych wypowiedzi. Istotny jest także wybór tych rodzajów wypowiedzi pisemnych, które dla ucznia mają walor praktyczny, a zrezygnowanie z tych, które są wyrazem twórczej aktywności. W zakresie wypowiedzi ustnych modyfikacja może dotyczyć tematyki wypowiedzi. Powinna być ona związana z najbliższym środowiskiem ucznia i być wspierana planem wypowiedzi lub symbolicznej wizualizacji zdarzeń.

HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO/HISTORIA

Nauczyciel historii musi być szczególnie wyczulony na to, żeby nauka tego przedmiotu nie ograniczyła się jedynie do poznawania pojedynczych zdarzeń nie umiejscowionych w rzeczywistości historycznej. Dlatego powinien wybierać treści, które w sposób wyrazisty i przejrzysty tworzą pewną całość logiczną i chronologiczną, rezygnując z rozbudowanych wątków pobocznych. Również terminologia powinna być okrojona do minimum. Samodzielna praca z tekstem źródłowym powinna dotyczyć tylko fragmentów tekstu lub ich uproszczonej wersji. Mogą także wystąpić problemy z zastosowaniem konkretnych dat wydarzeń historycznych i zapisów cyfr w datach. W tym przypadku, poza wyborem najważniejszych i najbardziej charakterystycznych zdarzeń i dat, nauczyciel powinien stosować ćwiczenia typu: zapisy z lukami, łączenie obrazów lub fragmentów tekstu z datami, tworzenie zeszytów teczek przeznaczonych tylko dla danej epoki historycznej.

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

Ten obszar tematyczny jest szczególnie trudny do opanowania dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Ograniczone możliwości samodzielnego rozumienia wydarzeń i uczestniczenia w rozmowach osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne powodują, iż jest to wiedza bardzo odległa od zainteresowań i potrzeb tej grupy uczniów. W tym przypadku wszystkie treści powinny być modyfikowane pod katem łączenia i odwoływania się do przykładów i dokonywania analizy informacji zawartych w środkach masowego przekazu. Nacisk należy również położyć na samodzielne gromadzenie informacji i jej interpretowanie w formie dyskusji.

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY

U uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim występują problemy z zastosowaniem w praktyce słownictwa oraz wyuczonych reguł ortograficznych i gramatycznych, a także trudności w nauce na pamięć wierszy, piosenek, dialogów.

Dostosowanie treści w tym zakresie dotyczy przede wszystkim ograniczenia materiału teoretycznego na rzecz doświadczenia jak największej ilości sytuacji komunikacyjnych w kontekście ich praktycznego zastosowania. Ważne jest również dostosowanie tempa pracy oraz wielozmysłowe poznawanie treści.

MATEMATYKA

W przypadku uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim dostosowanie treści w tym zakresie dotyczy posługiwania się wykresami i tabelami. Nauczyciel (w miarę możliwości i potrzeb ucznia) powinien stosować ułatwienia typu: wykonaj według wzoru, uzupełnij fragment, odszukaj błąd itp.

Treści z zakresu geometrii wykorzystujące rysunek, szkic konstrukcje mogą być realizowane z użyciem szablonów, a obliczanie pól z uwzględnieniem gotowych rysunków pomocniczych. Niektórzy uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mogą mieć problemy z zamianą jednostek miar lub stosowaniem narzędzi pomiarowych. W tym zakresie ważne jest np. realizowanie zajęć praktycznych w terenie.

Rozumowanie matematyczne (wyciąganie wniosków z przesłanek) i układanie równań do rozwiązywanych zadań tekstowych należy wspomagać materiałami graficznymi. Ważne jest również systematyczne sprawdzanie stopnia rozumienia treści poleceń, treści zadań i kierowanie aktywnością ucznia.

FIZYKA/CHEMIA

Największym problemem w realizacji powyższych treści są trudności z myśleniem przyczynowo-skutkowym. Dostosowania w tym zakresie w stosunku do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim powinno dotyczyć doboru reprezentatywnych dla przedmiotu treści, które uczeń będzie w stanie tylko zapamiętać. Nadrzędną regułą pracy powinien być pokaz lub prowadzenie doświadczeń, obserwacji i eksperymentów. Należy mieć świadomość, że wykorzystywane wzory będą częściej zapamiętywane mechanicznie, a nie ze zrozumieniem.

Dostosowania w zakresie zapisu wzorów fizycznych i chemicznych, uzupełniania tabel, wykonywania rysunków pomocniczych mają ten sam charakter, jak w edukacji matematycznej. Istotnym dostosowaniem w realizacji treści tych przedmiotów jest możliwość wydłużenia czasu realizacji wybranych zagadnień.

GEOGRAFIA

Największe trudności w zakresie omawianego przedmiotu występują podczas realizacji treści z wykorzystaniem map – korzystanie z mapy ściennej i mapy w atlasie, różne rodzaje map (administracyjne/fizyczne), odczytywanie z nich informacji, kierunków głównych i pośrednich. Nawet odczytywanie nazw pisanych różną wielkością czcionki, rozstrzelonym drukiem czy umieszczanych wzdłuż rzek, jezior czy pasm górskich, mogą sprawić duże problemy uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Dostosowanie powinno dotyczyć szczególnego skupienia się na najistotniejszych treściach, ważnych z punktu widzenia umiejętności praktycznych.

PRZYRODA/BIOLOGIA

Dostosowanie treści przyrodniczych w pracy z grupą uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim należy skupić na działaniach w zakresie prowadzenia wszelkiego rodzaju obserwa-

cji, eksperymentów i doświadczeń. Uczeń powinien być wdrażany do samodzielnego prowadzenia tych aktywności, a wnioskowanie powinien przeprowadzać we wsparciu z nauczycielem lub grupą. Jedną z form dostosowania treści do możliwości tej grupy uczniów jest stosowanie rozbudowanego materiału graficznego – plansz, schematów, rysunków, modeli.

ZAJĘCIA TECHNICZNE

Dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim problemem może być realizacja wymagania*: Opracowuje pomysły (koncepcje) rozwiązań typowych i problemów technicznych pojawiających się w projektowaniu modeli* (na trzecim etapie edukacyjnym).

W tym przypadku nauczyciel musi zadbać o to, aby uczniowie mogli obserwować przykładowe rozwiązania lub stwarzać okazje do wspólnej pracy w grupie. W wielu przypadkach dostosowanie będzie dotyczyło powielania gotowych schematów.

ZAJĘCIA KOMPUTEROWE/INFORMATYKA

Podczas zajęć komputerowych w przypadku uczniów z upośledzeniem umysłowym należy zwrócić szczególną uwagę na nabywanie przez nich praktycznych umiejętności i wykonywania czynności zgodnie z poleceniami.

MUZYKA/PLASTYKA

Indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych w obszarze tych przedmiotów powinna uwzględniać bardzo zróżnicowane możliwości uczniów Dostosowanie powinno dotyczyć głównie zastępowania jednych predyspozycji innymi, np.: wymóg zaśpiewania utworu można zastąpić wymogiem wyrecytowania słów; uczeń, który nie jest w stanie grać na instrumentach może podejmować się akompaniowania na instrumencie łatwiejszym lub rozpoznawania instrumentów. Uczeń, który nie osiąga efektów w zakresie rysunku może go uzupełniać lub składać z fragmentów itp.

WYCHOWANIE FIZYCZNE

Demonstrując różne ćwiczenia fizyczne nauczyciel przede wszystkim musi zadbać o to, aby uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim rozumieli instrukcje wykonania danych ćwiczeń. Szczególną uwagę powinien poświecić promocji zdrowia i wskazaniu sposobu wykorzystania zdobytych umiejętności w organizacji wolnego czasu.

W pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim poszczególne zasady są uszczegóławiane i realizowane w postaci wytycznych metodycznych lub reguł dydaktycznych, np.:

- zadania prezentuj krótko i sekwencyjnie;

- nowy materiał powtarzaj systematycznie;
- wiedzę i umiejętności stosuj w naturalnych sytuacjach życiowych dziecka;
- wykorzystuj materiał konkretny;
- pokaz i obserwację wzmacniaj instrukcją słowną;
- wzmacniaj zainteresowania ucznia;
- wprowadzaj zadania od prostych do bardziej złożonych.

Kluczowa w procesie nauczania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest zasada indywidualizacji. W sposób oczywisty wymusza dostosowanie poczynań pedagogicznych do możliwości oraz potrzeb ucznia. Zasada indywidualizacji powinna dotyczyć dwóch poziomów. Pierwszy z nich skupia się na mocnych stronach dziecka i jest wyznacznikiem indywidualnego podejścia do zainteresowań, motywacji, aspiracji czy innych artystycznych zdolności. Drugi zaś dotyczy korygowania sprawności zaburzonych. Właśnie ten rodzaj indywidualizacji jest charakterystyczny w pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym. Jednak dziecko, wobec którego stosowana jest zasada indywidualizacji w nadmiarze, jako pewien nawyk dydaktyczny, nie ma możliwości współdziałania w grupie, budowania adekwatnej samooceny, korygowania swoich możliwości, a nawet budowania szacunku do siebie i innych.

Zasady oceniania

Ocenę z poszczególnych przedmiotów nauczania dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ustala nauczyciel prowadzący. Podstawową zasadą oceniania tej grupy uczniów jest położenie akcentu na ocenę wkładu pracy i zaangażowania, a nie na poziom wiadomości czy umiejętności. Szczegółowe zasady oceniania uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim powinny uwzględniać następujące wymagania:

- Ocenę dobrą otrzymuje uczeń, który opanował treści zawarte w wymaganiach podstawowych.
- Ocenę bardzo dobrą lub celującą uczeń otrzymuje, gdy opanuje treści wykraczających poza poziom podstawowy.
- Jeżeli poziom wiedzy ucznia jest niższy niż podstawowy, otrzymuje on ocenę dostateczną lub dopuszczającą (w zależności od charakteru i zakresu niedostatków w osiągnięciach ucznia).
- Jeżeli uczeń wykazuje problemy w opanowaniu wymagań podstawowych, ale posiada minimum wiedzy i umiejętności dla danego poziomu edukacji i stara się uczestniczyć w procesie nauczania, to zasługuje na ocenę dostateczną.

- Uczniowi, który wykazuje fragmentaryczną wiedzę i niski poziom umiejętności, wystawia się ocenę dopuszczającą.
- Ocenę niedostateczną otrzymuje uczeń, który nie opanował wiadomości i umiejętności określonych w programie nauczania. Nie jest w stanie wykonać zadań o elementarnym stopniu trudności, nawet z pomocą nauczyciela.

W każdym z powyższych wymagań należy uwzględnić wkład pracy ucznia. W związku z tym również możliwość ewentualnego podwyższenia oceny o jeden stopień niż wynika to z ogólnie przyjętych kryteriów. Przy wystawianiu oceny zachowania należy uwzględnić stwierdzone przez specjalistów zaburzenia emocjonalne dziecka. Jeżeli, mimo zaburzeń, przestrzega norm społecznych (zachowuje właściwy stosunek do pracowników szkoły itp.) może być nagrodzony oceną dobrą z zachowania. Jeżeli uczeń nie spełnia tych podstawowych wymogów, wystawia się ocenę poprawną, a w skrajnych przypadkach nieodpowiednią.

Tak konstruowana ocena pracy ucznia niepełnosprawnego często budzi sprzeciw wśród innych uczniów. Ważne jest wówczas dokładne opisanie kryteriów oceniania lub też stosowanie zmiany kryteriów do różnych sytuacji edukacyjnych i w odniesieniu do różnych uczniów (nie tylko do uczniów z upośledzeniem umysłowym).

Cele edukacyjno-terapeutyczne lub edukacyjne w pracy z uczniem

Cele edukacyjne odnoszące się do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim są podporządkowane ogólnym celom kształcenia, przewidzianym dla wszystkich uczniów. Dotyczą wielostronnego rozwoju uczniów i przygotowania ich do życia tak, aby w sposób najbardziej racjonalny mogli przystosować się do warunków i wymagań społecznych. W wyniku realizacji powyższych celów uczniowie powinni zostać przygotowani do kształcenia się przez całe życie, a więc powinni umieć:

- uczyć się skutecznie;
- pozyskiwać i twórczo wykorzystywać informacje;
- stawiać pytania, dociekać i rozumować;
- planować własną pracę;
- działać samodzielnie;
- współdziałać z innymi.

Uszczegółowienie powyższych założeń znajduje swoje odzwierciedlenie w celach terapeutycznych, do których należą między innymi:

- rozwijanie procesów poznawczych;

- wzmacnianie pozytywnego kontaktu emocjonalnego;
- eliminowanie zachowań niepożądanych;
- usprawnianie zaburzonych funkcji i kompensowanie braków.

Pomoce techniczne i środki dydaktyczne, z jakich mogą korzystać nauczyciele i uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
Z jakich pomocy technicznych i środków dydaktycznych mogą korzystać nauczyciele i uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?

Przygotowanie uczniów do życia we współczesnym świecie wymaga określonych zmian w edukacji. Muszą być one dostosowane do zmieniających się warunków i rozwoju cywilizacji. Technologie informacyjne stanowią integralną część tego procesu. Praca z komputerem pozwala dziecku na samodzielność w zakresie działania i decydowania, na kreatywność i szeroko rozumianą sprawczość. W edukacji uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu w stopniu lekkim wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych ma wielorakie znaczenia.

Gdy dziecko upośledzeniem umysłowym pracuje z komputerem, zaczyna być związane z rzeczywistością, która posługuje się określonym kodem (słownym, obrazowym i działaniowym) dostępnym również dla niego. Staje się dzięki temu takie samo jak jego sprawny rówieśnik. Być może w tym tkwi nieporównywalna z niczym siła oddziaływania komputera na osoby niepełnosprawne. Tablica multimedialna, komputer wraz z oprogramowaniem dydaktycznym czy Internet stwarzają uczniowi z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim przede wszystkim szanse na prezentowanie i zdobywanie wiedzy w środowisku wolnym od barier. Ponadto, dzięki bogactwu zasobów, narzędzia te wpływają na ogólną atrakcyjność procesu poznania i jednocześnie bardziej go indywidualizując. Sprzyja to pobudzaniu emocji i motywacji, większej koncentracji uczniów i lepszemu wykorzystaniu czasu, co w kontekście pracy z uczniami z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest istotnym walorem. Sam fakt korzystania z powyższych narzędzi oznacza także ich późniejsze wykorzystanie w życiu dorosłym. Dla uczniów z upośledzeniem może to stanowić ważny atut dla ich społecznego i zawodowego funkcjonowania.

Praca z multimediami oznacza także zmiany w technikach nauczania. Media w znacznie większym stopniu prowokują nauczanie problemowe. Nauczyciel korzystający z IT musi zrezygnować z przekazywania treści w sposób tradycyjny (opowiadania, wykładania) na rzecz budowania zadań, które pozwolą uczniom samodzielnie zdobywać wiedzę i komunikować się w ramach samodzielnie konstruowanych wypowiedzi.

Konstruując zajęcia dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, nauczyciel powinien jednak pamiętać, że pomocą, środkiem dydaktycznym może okazać się nawet najprostszy przedmiot, który przybliży dziecku poznawaną tematykę. Nie zawsze trzeba wszystko prezentować za pomocą technik multimedialnych.

Nauczyciel, dobierając środki dydaktyczne dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, powinien kierować się:

- celami, jakie chce osiągnąć;
- możliwościami dzieci;
- zainteresowaniami uczniów;
- zapleczem organizacyjno-ekonomicznym placówki;
- własnymi umiejętnościami.

W związku z tym należy uznać, że środkiem dydaktycznym będzie wszystko to, co przybliży uczniowi otaczający świat, ułatwi poznanie i zrozumienie, a także określenie i odnalezienie swojego miejsca w społeczeństwie i otaczającej rzeczywistości.

LITERATURA:

Boenish, B., Muszyńska, I. (2009). *Program nauczania uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w klasach I–III szkoły podstawowej*. Warszawa: CMPP.

Boenish, B. (2007). Indywidualne programy edukacyjne dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W: B. Boenish, L. Klaro-Celej, J. Marszczycka-Suchecka, B. Rola, M. Sobocińska, *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*. Płock: MSCDN.

Borzyszkowska, H. (1997). *Izolacja społeczna rodzin mających dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Giryński, A. (1989). *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*. Warszawa: WSPS.

Giryński, A. (2004). Poczucie samotności dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zależności od postaw rodzicielskich. *Szkoła Specjalna*, nr 1.

Głodkowska, J. (2001). *Zabawa i nauka w kręgu baśni. Metoda wspomagania wrażliwości edukacyjnej dziecka lekko upośledzonego umysłowo w wieku wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Głodkowska, J. (2006). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.

Grossman, H. J. (red.) (1973). *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation 1973 Revision,* Baltimore: American Association on Mental Deficiency.

Grossman, H.J. (red.) (1983). *Classification in Mental Retardiation,* Washington D.C. American Association on Mental Deficiency.

Hanisz, J., Grzegorzewska, E., Łukasik, S., Petkowicz, H. (2001). *Ocena opisowa i sprawdzian osiągnięć ucznia. Kształcenie zintegrowane w klasach 1–3*. Warszawa: Wesoła Szkoła.

Heber, R. (1959, 1961). *A Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation,* Washington D.C. American Association on Mental Deficiency.

Kirejczyk, K. (1981). *Upośledzenie umysłowe. Pedagogika*. Warszawa: PWN.

Korzeniewska, E., Naprawa, R., Tanajewska, A., (2009), *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w szkole podstawowej masowej lub szkole specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Gdańsk: Harmonia.

Korzeniewska, E., Naprawa, R., Tanajewska, A. (2009). *Program nauczania dla II etapu edukacji dla klas IV–VI w szkole podstawowej masowej lub szkole specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Gdańsk: Harmonia.

Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.). *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*. Wrocław: Wydawnictwo WTN.

Kupisiewicz, M. (2004). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Luckasson, R. i in. (1992). *Mental Retardiation. Definition, Classification and Systems of Supports.* 9-th Edition Washington D.C. American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R. i in. (2002), *Mental Retardiation. Definition, Classification and Systems of Supports*, 10-th Edition Washington D.C. American Association on Mental Retardation

Piotrowicz, R. (2004). *Jutro możemy być szczęśliwi – jakość życia dzieci i dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce, według najnowszych badań,* http://www.bardziejkochani.pl.

7. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W STOPNIU UMIARKOWANYM LUB ZNACZNYM

dr Barbara Marcinkowska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Charakterystyka ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym często prezentowane jest łącznie z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i określane, jako głębsze upośledzenie (niepełnosprawność) umysłowe[19].

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym

U osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym występuje opóźniony rozwój mowy, u dzieci stwierdza się zwolnione tempo pojawiania się poszczególnych okresów rozwoju mowy. Mowa ograniczona jest do małej liczby słów lub prostych zdań, które spełniają funkcje komunikacyjne. Osoby te komunikują się prostymi zdaniami, równoważnikami zdań, pojedynczymi wyrazami, bądź pozawerbalnie (gesty, mimika z jednoczesną wokalizacją). Mają trudności nie tylko w przekazie słownym, ale i w odbiorze informacji, dlatego w kontakcie interpersonalnym z osobą upośledzeniem umysłowym należy unikać wypowiedzi zbyt złożonych, zawierających pojęcia abstrakcyjne, nagromadzenie form wyrażających stosunki przestrzenne i czasowe.

Grupę tę charakteryzuje zaburzona pamięć świeża i trwała. Uczniowie mają trudności w dłuższym skoncentrowaniu się na określonym przedmiocie czy czynności, zapamiętywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu informacji, często występują zmyślenia. Ich postępy w nauce są ograniczone, ale pewna grupa osób jest w stanie opanować podstawowe umiejętności potrzebne do czytania, pisania, liczenia. Liczenie oparte jest najczęściej na przeliczaniu elementów. Uczniowie mają trudności przy operowaniu pieniędzmi.

[19] Czasami do grupy „głębiej upośledzonych umysłowo" zaliczane są także osoby z upośledzeniem w stopniu głębokim, dlatego ważne jest aby mówiąc „głębiej upośledzony" definiować precyzyjnie to określenie. Należy zaznaczyć, że dzieci, młodzież oraz dorośli **z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim** objęci są, zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi. Jest to jedyna grupa, która nie ma statusu „uczniów". W świetle prawa są oni wychowankami, stąd też nie obowiązuje ich realizacja żadnej podstawy programowej, ogólne wymagania określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (DzU Nr 14, poz. 76).

Myślenie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym ma charakter konkretno-obrazowy, nieoperacyjny. Dostrzegają oni podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, potrafią poprawnie zdefiniować proste pojęcia.

Poziom umiejętności społecznych jest wyższy niż kompetencje intelektualne i uzależniony od jakości nauczania i wychowania w rodzinie i w placówkach.

W relacjach interpersonalnych ujawniają sympatię i przywiązanie, oraz potrzebę kontaktów społecznych. Zakres przeżyć emocjonalny h jest porównywalny z bogactwem doznań osób w normie intelektualnej. Mają świadomość upływu czasu. Rozumieją pojęcia „przeszłość", „przyszłość" i interesują się swoimi perspektywami choć dotyczą one wyłącznie niedalekiej przyszłości. Mają jednak trudności w funkcjonowaniu w sytuacjach problemowych, wymagających m.in. umiejętności poszukiwania informacji o problemie i możliwościach działania.

Kompetencje społeczne są w dużej mierze uwarunkowane jakością oddziaływań wychowawczych. (por. m.in. K. Kirejczyk 1981, Pilecki, Pilecka 1996, J. Wyczesany, 2004).

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym

W grupie tej stwierdza się, częściej niż wśród osób z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego, zaburzenia w zakresie receptorów (np. wzroku, słuchu) oraz uszkodzenie kory mózgowej, częściej współwystępują padaczka, wady neurologiczne i fizyczne. Upośledzenie analizatorów powoduje, że osoba niedokładnie odzwierciedla otaczającą je rzeczywistość. W przypadku percepcji zwraca się uwagę na zaburzenia w zakresie funkcjonowania zmysłów oraz pola odbioru wrażeń. W bezpośrednich kontaktach zwracają uwagę układ ciała, sposób patrzenia, odroczone reakcje, czy też czasami nieadekwatne reakcje na bodźce, przejawiające się nadwrażliwością lub niedowrażliwością. Proces spostrzegania tych osób przebiega wolno i niedokładnie.

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym rozumieją mowę i proste polecenia.

W komunikacji werbalnej występują zaburzenia mowy, które często w znacznym stopniu zniekształcają wypowiedź, przez co staje się ona niezrozumiała dla otoczenia i jest nierzadko przyczyną niechęci do komunikowania się, manifestowanej wycofywaniem się, itp. (E. Minczakiewicz, 1989). Osoby te wytwarzają często „specyficzny kod językowy" zrozumiały tylko dla najbliższego otoczenia, zwłaszcza wtedy, gdy ich potrzeby bez najmniejszego wysiłku są przez innych spełniane i mowa werbalna wydaje się im niepotrzebna.

Osoby dorosłe z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym cechuje mechaniczna pamięć, uwaga mimowolna o małej trwałości.

Grupę tę charakteryzuje myślenie konkretno-obrazowe, przedoperacyjny. Rozpoznają kształty geometryczne, umieją przerysować koło, trójkąt, kwadrat, drzewo, stół, dom, postać człowieka. Dostrzegają podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, ale nie potrafią ująć podobieństw i różnic między pojęciami.

Wymagają wsparcia w procesie radzenia sobie w trudnej dla nich sytuacji. (K. Kirejczyk, 1981; M. Kościelska, 1984; J. Wyczesany, 2004).

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

„Diagnozująca osoba musi być świadoma tego, że przez samą swoją obecność i działanie zmienia obserwowaną rzeczywistość, staje się przy tym inicjatorem zamian w zachowaniu dziecka nie mogąc jednocześnie dokładnie zidentyfikować czy kontrolować takich procesów. Jednorazowe, a także powtórne, lecz pochodzące od jednej osoby diagnostyczne orzeczenia są dlatego zasadniczo niewystarczające, zwłaszcza gdy chodzi o ważne decyzje (...). Wymagają one uzupełnienia oraz wielokrotnego i elastycznego sprawdzania przez różnych obserwatorów i za pomocą różnych metod, by zwiększyć szanse na zainicjowanie rzeczywiście wspierających procesów systemowych."

(O. Speck, 2005, s. 378–379)

Podstawą do opracowania IPET są informacje zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz wynik wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, zwanej inaczej diagnozą dla rozwoju, diagnozą funkcjonalną czy diagnozą dla jakości życia (por. I. Obuchowska, 2002, B. Marcinkowska, 2004, 2009). Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jest złożonym procesem rozpoznania, którego celem jest ocena poziomu *wiedzy i umiejętności, potrzeb, zakresu możliwości i ograniczeń*. Powinna być prowadzona w sytuacjach naturalnych z uwzględnieniem emocji i zainteresowań, które z punktu widzenia konstruowania indywidualnych programów mogą mieć znaczenie priorytetowe. Zainteresowania ucznia stanowią o doborze odpowiednich metod kształcenia czy terapii.

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania powinna być opracowana przez Zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z danym uczniem. Ważny jest udział rodziców w gromadzeniu danych o dziecku.

Celem działania rozpoznawczego jest zaobserwowanie aktualnego stanu funkcjonowania (osoba diagnozująca gromadzi informacje i podejmuje decyzje dotyczące ich użyteczności, komplementarności oraz wybiera metody badania); wyjaśnienie przyczyn takiego stanu – opis, uogólnienie danych, interpretacja danych, orzekanie dia-

gnostyczne oraz przewidywanie – prognoza oraz zaplanowanie i udzielenie pomocy/wsparcia[20].

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Podstawową metodą poznania wykorzystywaną w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest **obserwacja** przeprowadzana w sytuacjach naturalnych (w szkole, w domu, w naturalnych sytuacjach życiowych). Wyniki odnotowywane są w arkuszach obserwacji, stanowią podstawę do analizy funkcjonowania ucznia. W procesie rozpoznania wykorzystuje się także wywiad, analizę dokumentów i analizę wytworów ucznia (zeszyty, rysunki, inne prace plastyczne itp.), a niekiedy także proste zadania diagnostyczne[21].

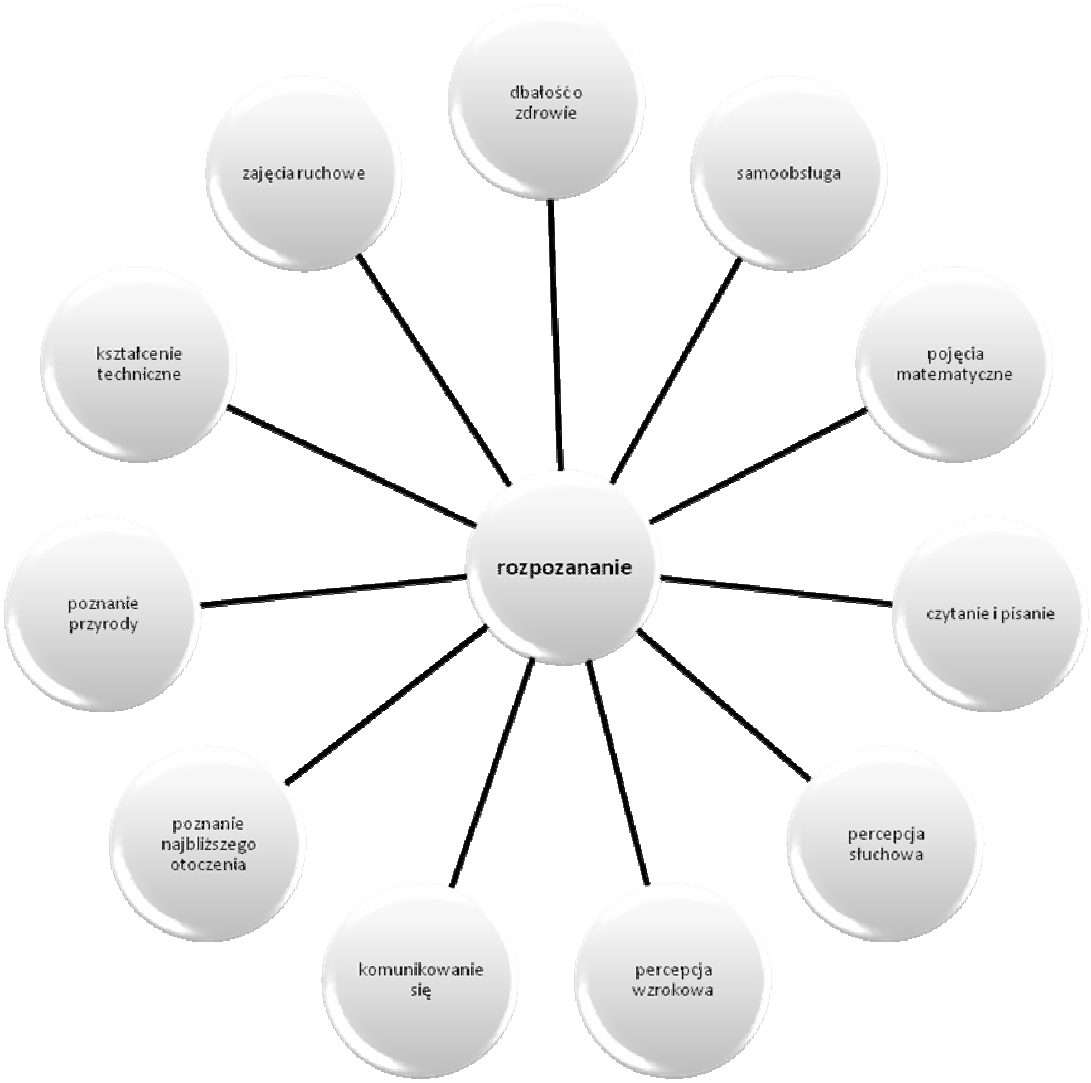
Opracowanie narzędzi, które będą rejestrowały wyniki lub wynik procesu rozpoznania (np. arkuszy obserwacji) jest istotne nie tylko ze względu na wstępna ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, ale także dla oceny przebiegu procesu kształcenia (efektów). Najczęściej stosowaną formą rejestrowania wyniku procesu rozpoznania są arkusze obserwacyjne. Sposoby ich konstruowania mogą być różnorodne, a uzależnione są przede wszystkim od: przeznaczenia, wiedzy psychologiczno-pedagogicznej autorów, przyjętych koncepcji teoretycznych, a także dotychczasowych doświadczeń i wieku ucznia. Konstruowanie pełnej dokumentacji rejestrującej wyniki rozpoznania jest zadaniem Zespołów nauczycielskich (B. Marcinkowska, 2005).

W metodologii konstruowania arkuszy obserwacyjnych istotne jest:

- ustalenie obszarów rozpoznania (np. sfer rozwojowych czy kategorii, koniecznie z uwzględnieniem wymagań podstawy programowej);
- prawidłowa ich operacjonalizacja;
- konstrukcja arkusza;
- stosowane oceny.

[20] W wielu dokumentach o charakterze formalnym używane jest określenie „udzielnie pomocy". Sformułowanie „pomoc" może wskazywać na aktywność pomagającego i bierność osoby, której udzielna jest pomoc. Takie podejście nie jest korzystne dla rozwoju uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, dlatego w praktyce pedagogicznej proponuję stosowanie określenia „wspieranie".

[21] Często wykorzystywanym przez Zespoły specjalistów narzędziem do oceny funkcjonowania społecznego jest Inwentarz do oceny postępu w rozwoju społecznym H.C. Gunzburga, który ocenia: obsługiwanie siebie, komunikowanie się, uspołecznienie, zajęcia.



Wykres 2. Obszary rozpoznania zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego

Ustalenie obszarów rozpoznania.

Powinniśmy zastosować taki podział obszarów rozpoznania, aby po dokonaniu oceny mieć jak największą wiedzę o uczniu[22]. Po uzgodnieniu obszarów rozpoznania należy określić przewidywane osiągnięcia dla danego edukacyjnego.

Operacjonalizacja.

Zadaniem jest wskazanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia przewidywanych osiągnięć dla danego etapu.

[22] Należy pamiętać, że wiele wykorzystywanych w praktyce narzędzi ocenia wybrane sfery, np. w **Kwestionariuszu do oceny rozwoju ruchowego i umiejętności samoobsługowych u dziecka z porażeniem mózgowym** *(*opracowanie P. Clarka, C. Cope'a, przekład L. Nowakowska, modyfikacja schematu karty Z. Kalinowski): duża motoryka – umiejętności podstawowe, zachowanie w czasie posiłku, umiejętności samoobsługowe, ubieranie się, umiejętności inne, reakcje społeczne.

Uczeń ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną.
Obszar diagnozowany: SAMOOBSŁUGA/dbałość o higienę

Przykład 1.

Lp.	Dbałość o higienę	Ocena	Uwagi
1.	myje ręce		
2.	myje twarz		
3.	myje zęby		
4.	myje włosy		
5.	czesze włosy		
6.	goli się (mężczyzna)		
7.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta)		
8.	używa dezodorantu		

Sposób oceny:

Wypełnia się na podstawie obserwacji w naturalnych sytuacjach. W sytuacji braku możliwości obserwacji zachowań – wypełnia się na podstawie wywiadu z rodzicami/opiekunami. W takim przypadku należy odnotować to w rubryce „uwagi".

Ocena:

- **2** – wykonuje samodzielnie;
- **1** – wykonuje z pomocą (sposób pomocy należy odnotować w rubryce „uwagi");
- **brak wpisu** – nie wykonuje.

Przykład 2.

Lp.	Dbałość o higienę	Ocena	Uwagi
1.	myje ręce samodzielnie		
2.	myje ręce z pomocą		
3.	myje twarz samodzielnie		
4.	myje twarz z pomocą		
5.	myje zęby samodzielnie		
6.	myje zęby z pomocą		
7.	myje włosy samodzielnie		
8.	myje włosy z pomocą		
9.	czesze włosy samodzielnie		
10.	czesze włosy z pomocą		
11.	goli się (mężczyzna) samodzielnie		
12.	goli się (mężczyzna) z pomocą		
13.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta) samodzielnie		
14.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta) z pomocą		
15.	używa dezodorantu samodzielnie		
16.	używa dezodorantu z pomocą		

Sposób oceny:

Wypełnia się na podstawie obserwacji w naturalnych sytuacjach. W sytuacji braku możliwości obserwacji zachowań – wypełnia się na podstawie wywiadu z rodzicami/opiekunami. W takim przypadku należy odnotować to w rubryce „uwagi".

Ocenia się poprzez zaznaczenie (+) w odpowiedniej rubryce. Brak wpisu oznacza – nie wykonuje. W rubryce „uwagi" należy wpisać rodzaj pomocy – np. słowna, fizyczna.

Przykład 3.

Lp.	Dbałość o higienę	ocena/wykonuje:		Uwagi
		samodzielnie	z pomocą	
17.	myje ręce			
18.	myje twarz			
19.	myje zęby			
20.	myje włosy			
21.	czesze włosy			
22.	goli się (mężczyzna)			
23.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta)			
24.	używa dezodorantu			

Sposób oceny:

Wypełnia się na podstawie obserwacji w naturalnych sytuacjach. W sytuacji braku możliwości obserwacji zachowań – wypełnia się na podstawie wywiadu z rodzicami/opiekunami. W takim przypadku należy odnotować to w rubryce „uwagi".

Ocenia się poprzez zaznaczenie (+) w odpowiedniej rubryce. Brak wpisu oznacza – nie wykonuje.

Przykład 4.

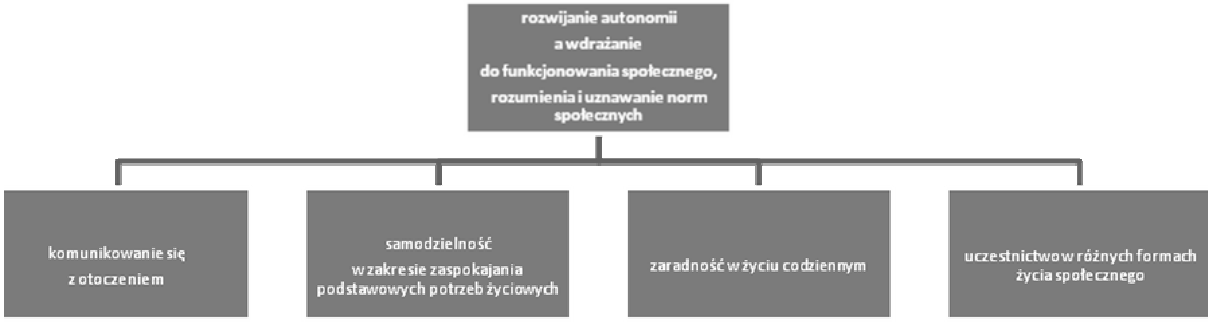
Lp.	Dbałość o higienę	Ocena/wykonuje:				Uwagi
		samodzielnie	z pomocą[23]			
			fizyczną	słowną	mieszaną	
1.	myje ręce					
2.	myje twarz					
3.	myje zęby					
4.	myje włosy					
5.	czesze włosy					
6.	goli się (mężczyzna)					
7.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta)					
8.	używa dezodorantu					

[23] W zależności od potrzeb można rozszerzyć zakres pomocy wskazując inne możliwości wsparcia, np. pokaz, gest. Stosując określony rodzaj pomocy możemy wyznaczyć sferę najbliższego rozwoju, co jest kluczowe.

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

„Specyfika kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym polega na nauczaniu i wychowaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata – w całym procesie edukacji”[24].

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, jako jedyna grupa uczniów, realizują odrębną podstawę programową kształcenia ogólnego. Budowa i zakres podstawy różnią się znacznie od podstawy kształcenia ogólnego realizowanej przez pozostałych uczniów. Taki stan wynika ze specyfiki funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, która wymaga bardzo zidnywidualnizowanego podejścia do procesu ich kształcenia. Podstawa programowa określa cele główne (Wykres 1.). Są one sformułowane na dużym poziomie ogólności tak, aby po zoperacjonalizowaniu każdy uczeń z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym lub znacznym, mógł je realizować na poziomie dostępnym dla siebie, wyznaczonym poziomem możliwości i ograniczeń psychofizycznych.



Wykres 1. Cele edukacyjne

Podstawa programowa szczegółowo określa zadania szkoły. Należą do nich m.in.: przeprowadzanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, opracowywanie i modyfikowanie indywidualnego programu edukacyjnego, tworzenie okoliczności niezbędnych do zapewnienia uczniowi warunków sprzyjających efektywności procesu edukacji. Wśród wymaganych warunków wymienia się:

- zapewnienie komfortu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, nawiązania pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych i wykorzystywanie sytuacji życiowych do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów, w tym także umiejętności czytania i pisania, jak również elementarnych umiejętności matematycznych;

[24] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach.

- tworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczanie relacji społecznych, przygotowanie do pełnienia ról społecznych, wzmacnianie pozytywnych przeżyć związanych z pełnionymi rolami;
- tworzenie sytuacji sprzyjających poznawaniu otoczenia, w którym przebywa uczeń, instytucji i obiektów, z których będzie w przyszłości korzystał;
- tworzenie warunków do uprawiania przez uczniów różnych dyscyplin sportu, udziału w zawodach sportowych, turystyce i krajoznawstwie; do zdobywania umiejętności technicznych i wykorzystywania ich w różnych sytuacjach życiowych;
- umożliwianie korzystania z urządzeń technicznych, ułatwiających funkcjonowanie w życiu.

Szkoła powinna zadbać o wdrażanie uczniów do samodzielnego wykonywania czynności związanych z samoobsługą, budzenie chęci pomocy innym, rozwijanie motywacji do porozumiewania się z drugą osobą (rówieśnikiem, dorosłym), komunikowania potrzeb i stanów emocjonalnych; uczenie zasad współżycia społecznego (w szczególności pomoc sąsiedzka i inne zachowania prospołeczne, poszanowanie godności osobistej drugiego człowieka, uprzejmość i życzliwość), kształtowanie umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, uczenie umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych; uczenie umiejętności kierowania swoim postępowaniem, rozwijanie umiejętności dokonywania wyboru i budzenie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, uczenie obowiązkowości i kształtowanie niezależności uczuciowej; umożliwianie uczniowi udziału w różnych wydarzeniach społecznych i kulturalnych w roli odbiorcy i twórcy kultury, uczenie przy tym wyrażania swoich przeżyć i emocji; przybliżanie tradycji i obyczajów lokalnych, narodowych, rozbudzanie poczucia przynależności do społeczności lokalnej, regionu, kraju; umożliwianie poznawania środowiska przyrodniczego, budzenie zainteresowania i szacunku dla otaczającej przyrody i wychowanie do życia w harmonii z przyrodą; wspieranie rozwoju sprawności psychofizycznej uczniów, prowadzenie zajęć niezbędnych do rozwoju psychoruchowego.

Szkoła powinna zapewnić uczniowi udział w różnych zajęciach rewalidacyjnych, wspierających rozwój i mających wpływ na możliwości kształcenia ogólnego oraz realizację treści podstawy programowej.

Należy pamiętać, że nadmierna koncentracja na uczniu, cechująca się wyręczaniem go, unikaniem stawiania go w sytuacjach problemowych powoduje, że staje się on niezaradny życiowo, wymagający bezpośredniej, ciągłej opieki.

Na każdym etapie edukacyjnym realizowane są zajęcia: funkcjonowanie w środowisku, muzyka z rytmiką, plastyka, technika, wychowanie fizyczne i etyka oraz zajęcia rewalidacyjne. Treści kształcenia nie są formułowane w postaci wymagań (rezultatów), lecz naj-

częściej w formie celów do realizacji i obejmują: umiejętność samoobsługi, dbałość o zdrowie, umiejętność porozumiewania się z otoczeniem, rozwijanie percepcji wzrokowej i spostrzegania, rozwijanie percepcji słuchowej, ćwiczenia pamięci, w szczególności dotykowej, ruchowej i słownej, naukę czytania i pisania, elementarne umiejętności matematyczne, poznawanie najbliższego otoczenia, poznawanie najbliższego środowiska społeczno-kulturowego, twórczość artystyczną, poznawanie przyrody, zajęcia ruchowe oraz kształcenie techniczne. Tak sformułowane treści wskazują kierunki kształcenia.

Zalecenia do realizacji IPET[25].

- *IPET powinien być skuteczną odpowiedzią na specjalne potrzeby edukacyjne ucznia.*
- *Specjalne potrzeby edukacyjne są określane na podstawie rozpoznanych możliwości i ograniczeń psychofizycznych ucznia.*
- *Rozpoznanie potrzeb i możliwości ucznia wymaga współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców.*
- *W IPET określa się indywidualnie zróżnicowane procedury osiągania celów.*
- *Określając procedury osiągania celów IPET należy uwzględnić specjalne potrzeby ucznia (uwzględniając przyczyny trudności) oraz wymagania zewnętrzne sformułowane w podstawach programowych.*
- *W części edukacyjnej IPET może być adaptacją programu nauczania lub programem autorskim.*
- *Część terapeutyczna IPET ma na celu wspieranie ucznia w osiąganiu sukcesu i powinna zawierać elementy wspomagania, korygowania i kompensowania zaburzonych funkcji oraz rozwijania indywidualnych uzdolnień i predyspozycji ucznia, dlatego każdy z nich powinien określać indywidualnie zróżnicowaną procedurę.*
- *IPET powinien być opracowany wspólnie przez nauczycieli i specjalistów, przy akceptacji rodziców.*
- *Należy przyjąć tezę, że IPET jest skuteczny i gwarantuje sukces ucznia z niepełnosprawnością.*
- *Brak skuteczności IPET najczęściej jest konsekwencją:*
  - *nieprawidłowo przeprowadzonego rozpoznania możliwości i ograniczeń ucznia;*
  - *nieprawidłowo określonych celów;*
  - *nietrafnie zaprojektowanych procedur osiągania celów;*

[25] Za: B. Marcinkowska, (2010). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. W: J. Głodkowska, (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo APS (w druku).

- *braku „przenikania" części terapeutycznej programu do części edukacyjnej;*
- *braku współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców na poziomie rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych;*
- *braku współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców na poziomie formułowania i realizacji programu.*

POZIOM PRAKTYCZNY

Zasady sprzyjające realizacji celów oraz zadań szkoły

1. Akceptuj ucznia, nawet jeśli nie akceptujesz niektórych jego zachowań (np. zachowań agresywnych, zachowań stereotypowych).
2. Poznaj ucznia – jego wiedzę, umiejętności, potrzeby, możliwości i ograniczenia.
3. Komunikuj się w sposób zrozumiały: formułuj prawidłowo komunikaty i instrukcje kierowane do ucznia (polecenia konkretne, polecenia złożone dzielone na proste); w przypadku, gdy uczeń nie mówi – naucz jednoznacznego sposobu komunikacji.
4. Pozwól wyrażać potrzeby, emocje.
5. Pomagaj w realizacji potrzeb, ale nie wyręczaj. Uczeń powinien być samodzielny. Nie uzależniaj go od siebie.
6. Stwarzaj warunki do podejmowania działań, aktywności. Dostosuj cele, metody i formy edukacji do indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów.
7. Dokonuj racjonalnego wyboru treści nauczania stosując miedzy innymi kryterium częstotliwości występowania w otoczeniu ucznia oraz użyteczności.
8. Dostosuj organizację jednostek dydaktycznych do możliwości psychofizycznych ucznia.
9. Dostosuj pomoce dydaktyczne do możliwości psychofizycznych uczniów (najlepiej konkretne przedmioty i realne sytuacje).
10. Pozwól dokonywać wyboru.
11. Wspieraj rozwój kompetencji społecznych.
12. Nie ograniczaj dostępu do miejsc, przedmiotów, ludzi.
13. Stopniowo ograniczaj ingerowanie w działania podejmowane przez ucznia i ścisłe kontrolowanie poczynań.
14. Stwarzaj okazje do osiągnięcia sukcesu.
15. Częściej chwal, rzadziej krytykuj.
16. Dawaj informacje zwrotne dotyczące aktywności.
17. Stwarzaj sytuacje sprzyjające osiąganiu samodzielności.
18. Kontroluj systematycznie i oceniaj osiągnięcia ucznia.
19. Wskazuj wkład pracy włożony przez ucznia w zdobycie wiedzy i umiejętności.
20. Zapewnij (o ile jest to możliwe) edukację w mniej licznej klasie.
21. Bądź nastawiony na sukces.
22. Bądź racjonalnym optymistą.
23. Bądź refleksyjny.
24. Współpracuj z innymi osobami, które uczestniczą w procesie wychowania dziecka.

LITERATURA:

Kirejczyk, K. (red.) (1981). *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: PWN.

Kościelska, M. (1984). Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Warszawa: PWN.

Marcinkowska, B. (2004). Diagnoza umiejętności funkcjonalnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia. Teoria, empiria i praktyka, w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości*, J. Głodkowska, A. Giryński, (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS

Marcinkowska, B. (2009). *Diagnoza dla jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Marcinkowska, B. (2009). *Konstruowanie programów indywidualnych* (cz. II). *Szkoła Specjalna*.

Minczakiewicz, E. (1989). *Z badań nad zaburzeniami mowy u dzieci upośledzonych umysłowo*. W: J.

Speck, O., (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie.* Gdańsk: GWP.

Wyczesny J. (2004). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

8. KSZTAŁCENIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SPRZĘŻONĄ

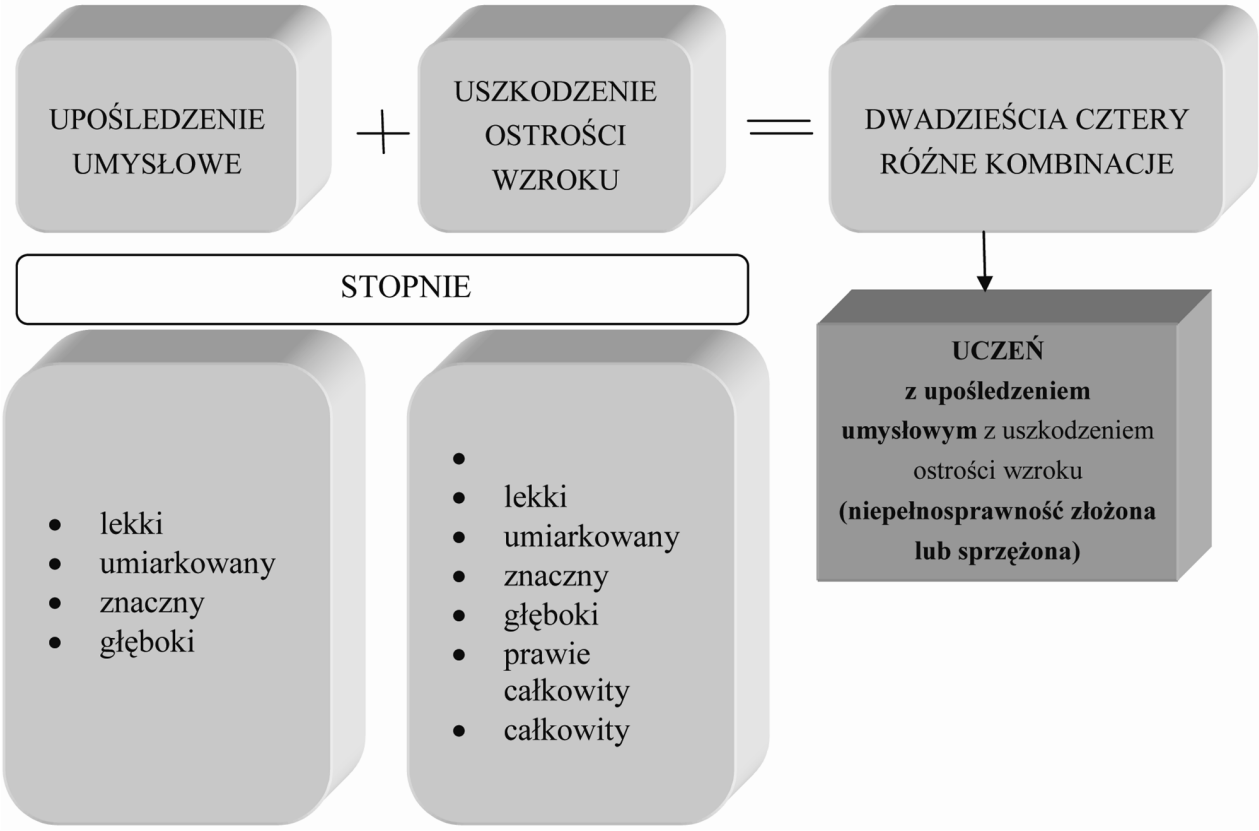
dr Barbara Marcinkowska

Populacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną stanowi bardzo zróżnicowaną grupę ze względu na współwystępowanie rodzajów i stopni składających się na nią niepełnosprawności. Niepełnosprawność sprzężona (nazywana też upośledzeniem sprzężonym, złożonym, wielorakim) *nie jest prostą sumą składających się na nią niepełnosprawności*, ale stanowi swoistą, odrębną i złożoną jednostkę (por.: Twardowski 1998, Doroszewska 1981, Kirejczyk 1981). Analiza literatury przedmiotu wskazuje na zróżnicowanie pojęć: *niepełnosprawność sprzężona* i *niepełnosprawność złożona*:

- *niepełnosprawność sprzężona* – co najmniej dwa rodzaje niepełnosprawności, które są wywołane tym *samym czynnikiem* (np. wywołane zapaleniem opon mózgowych – upośledzenie umysłowe i głuchota),
- *niepełnosprawność złożona* – co najmniej dwa rodzaje niepełnosprawności**,** lecz wywołane *różnymi czynnikami* działającymi jednocześnie lub w różnych okresach życia (pn. np. kilkunastoletnie dziecko z niepełnosprawnością intelektualną na sutek wypadku samochodowego traci sprawność kończyn dolnych).

Nie jest możliwe zatem dokonanie charakterystyki ucznia ze sprzężoną niepełnosprawnością, ponieważ każdy z nich stanowi *odrębną, swoistą jednostkę kliniczną*. Rozróżnienie to nie ma wyłącznie charakteru teoretycznego, naukowego. Ma ono wymiar praktyczny. Inaczej przebiega proces wspomagania i edukacji dziecka, którego niepełnosprawności od urodzenia występują od wczesnego dzieciństwa, a inaczej u dziecka, u którego niepełnosprawności ujawniły się w różnym okresie rozwojowym. Tak też zupełnie różna w kontekście edukacyjnym jest sytuacja ucznia, który od wczesnego dzieciństwa jest niewidomy i upośledzony umysłowo w stopniu umiarkowanym i ucznia, który był niewidomy i na skutek wypadku w wieku 14 lat doznał uszkodzenia mózgu, czego konsekwencją było upośledzenie umysłowe.

Rozmiar zjawiska można próbować wyobrazić sobie analizując różnorodność kombinacji kilku rodzajów i stopni niepełnosprawności. Zilustrować to można poprzez próbę zestawienia dwóch niepełnosprawności; np. upośledzenia umysłowego i wady wzroku – uszkodzenia ostrości wzroku. Biorąc pod uwagę, że zarówno upośledzenie umysłowe, jak i uszkodzenie ostrości wzroku wyraża się w kilku stopniach, to kombinacji niepełnosprawności sprzężonych będzie dwadzieścia cztery, mimo iż w każdym z tych przypadków będzie się określać jedną nazwą – sprzężenie upośledzenia umysłowego i uszkodzenia ostrości wzroku (Schemat 1).



Schemat 1. Sprzężona niepełnosprawność – upośledzenie umysłowe i uszkodzenie ostrości wzroku.

W przypadku rozpoznania u ucznia niepełnosprawności sprzężonej lub złożonej zazwyczaj jedna z nich przyjmuje rolę dominującą. Ma to znaczenie dla planowania i skutecznego przeprowadzenia procesów wspomagania rozwoju, edukacji. W sytuacji współwystępowania upośledzenia umysłowego, uznaje się tę niepełnosprawność za dominującą i to ona w pierwszej kolejności wyznaczającą dobór odpowiednich metod i form pracy z uczniem.

Uczniowie z współwystępującym upośledzeniem w stopniu umiarkowanym lub znacznym realizują *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym*, pozostali uczniowie realizują *Podstawę kształcenia ogólnego*.

Dla uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną, nauczyciele i specjaliści opracowują IPET.

LITERATURA:

Kirejczyk, K. (red.) (1981). *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: PWN.

Kościelska, M. (1984). Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Warszawa: PWN.

Marcinkowska, B. (2004). Diagnoza umiejętności funkcjonalnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia. Teoria, empiria i praktyka, w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości*, J. Głodkowska, A. Giryński, (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Marcinkowska, B. (2009). *Diagnoza dla jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Marcinkowska, B. (2009). *Konstruowanie programów indywidualnych* (cz. II). *Szkoła Specjalna*.

Minczakiewicz, E. (1989). *Z badań nad zaburzeniami mowy u dzieci upośledzonych umysłowo*. W: J.

Speck, O., (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie.* Gdańsk: GWP.

Wyczesny J. (2004). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

9. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z AUTYZMEM

mgr Agnieszka Lemańska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia z autyzmem
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z autyzmem?

Uczeń z autyzmem, na mocy decyzji Zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, może uzyskać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego Zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte są informacje o możliwościach i potencjale rozwojowym dziecka. W przypadku dziecka z autyzmem określony jest zazwyczaj poziom rozwoju intelektualnego, opis funkcjonowania ucznia. W razie potrzeby dołączone są diagnozy innych specjalistów: diagnoza funkcjonalna pedagoga specjalnego, diagnoza logopedyczna, diagnoza procesów integracji sensorycznej.

Dziecko z autyzmem może również otrzymać opinie poradni w sprawach, związanych z jego kształceniem wychowaniem i opieką.

W opinii przedstawione są zazwyczaj dysfunkcje rozwojowe dziecka oraz szczegółowe uzasadnienie wskazanej formy pomocy.

Uwaga: orzeczenia oraz opinie dla dzieci z autyzmem wydają Zespoły działające w poradniach wskazanych przez kuratora oświaty.

Podstawa prawna: ustawa z dnia. 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 2003 r., Nr 5, poz. 46), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez Zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (DzU z 2008 r., Nr 173, poz. 1072), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 roku w sprawie ramo-

wego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (DzU z 2002 r., Nr 223, poz. 1869).

Charakterystyka ucznia z autyzmem
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z autyzmem?

Słowo autyzm wywodzi się z języka greckiego: *autos* – znaczy „sam". Termin ten wprowadził do psychiatrii szwajcarski lekarz Eugeniusz Bleuder w roku 1912 dla określenia jednego z centralnych objawów schizofrenii, polegającego na zamykaniu się w sobie i braku reakcji na bodźce płynące z zewnątrz. (Leksykon Psychiatrii, 1993). Dzisiaj autyzm uznaje się za rozległe zaburzenie neurorozwojowe, które pojawia się przed trzydziestym szóstym miesiącem życia. Treść pojęcia autyzm jest ciągle modyfikowana. Zaburzenie to rozważa się bądź jako symptom (objaw) choroby widoczny już w ciągu pierwszych sześciu miesięcy życia dziecka, bądź jako syndrom, czyli Zespół objawów charakterystyczny dla danej jednostki chorobowej. Dzieci dotknięte autyzmem fizyczne nie odróżniają się od swoich rówieśników.

Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych, w tym z autyzmem, są bardzo różnorodną grupą zarówno pod względem funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego, jak i intelektualnego. Autyzm może mieć zatem różne postacie. Niektóre dzieci autystyczne nie opanowują mowy i prezentują różne stopnie niepełnosprawności intelektualnej oraz duże deficyty w rozwoju społecznym. Inne mogą być całkiem komunikatywne, czasami wręcz gadatliwe, mogą wykazywać objawy przywiązania do osób znaczących (rodziców), przy jednoczesnych trudnościach w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami oraz licznych stereotypach i schematyzmach w zachowaniu.

Konsekwencją tak różnorodnego obrazu klinicznego osób autystycznych było utworzenie szerokiej kategorii diagnostycznej w aktualnej klasyfikacji DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IV Edition)* z 1995 roku, opracowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. W tej edycji rozszerzono kategorię „całościowych zaburzeń rozwoju" (*Pervasive Developmental Disorder – PDD)*, w którego zakres wchodzi pięć jednostek:

1) zaburzenia autystyczne (*Autistic Disorder – AD*),
2) zaburzenie Aspergera (*Asperger's Disorder – AS*),
3) zaburzenie Retta (*Rett's Disorder*),
4) dziecięce zaburzenie dezintegracyjne (*Childhood Disintegrative Disorder*),

5) całościowe zaburzenia rozwojowe nie ujęte w innych kategoriach diagnostycznych (*Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified – PDD-NOS*).

W kolejnej wersji DSM (DSM-IV-TR, American Psychiatric Association, 2000) w odniesieniu do kategorii całościowych zaburzeń rozwojowych nie wprowadzono żadnych zmian.

Próbując jednak (dla potrzeb niniejszej publikacji) jak najbardziej uogólnić objawy autyzmu, można stwierdzić, że zaburzenia autystyczne cechują symptomy występujące w trzech szeroko pojętych obszarach funkcjonowania. W literaturze przedmiotu często używa się sformułowania triada zaburzeń autystycznych. Są to:

1. Nieprawidłowości w przebiegu interakcji społecznych

Według wielu autorów zajmujących się problematyką autyzmu, deficyty w funkcjonowaniu społecznym są najbardziej charakterystycznym objawem dla tego zaburzenia rozwojowego. Zaburzenia przebiegu procesu socjalizacji u dzieci autystycznych ujawniają się przede wszystkim w nieprawidłowych kontaktach z dorosłymi oraz z rówieśnikami. Nieprawidłowe interakcje z dorosłymi przejawiają się przede wszystkim w braku przywiązania emocjonalnego, nie różnicowaniu zachowania wobec rodziców i osób obcych, unikaniu kontaktu wzrokowego i fizycznego. W relacjach z rówieśnikami dzieci autystyczne cechuje brak potrzeby kontaktu z nimi, unikanie udziału we wspólnej zabawie, często zabawa „obok". Ponadto dzieci z autyzmem nie umieją odczytywać i interpretować znaczenia zachowań innych ludzi, a co za tym idzie cechują je nieadekwatne zachowania społeczne i reakcje emocjonalne.

Ze względu na poziom i jakość kontaktów społecznych Lorna Wing i Judith Gould wyodrębniły trzy grupy dzieci autystycznych:

– *The Aloof Group*

czyli dzieci zamknięte w sobie, wycofane, powściągliwe, trzymające się na uboczu, aktywnie unikające kontaktów z innymi. Często nie okazują żadnych potrzeb o charakterze społecznym, sprawiają wrażenie nieobecnych. Mają duże kłopoty w porozumiewaniu się, często nie mówią, nie nawiązują kontaktu wzrokowego. Nie poszukują wsparcia i pocieszenia, wydają się nie rozpoznawać „osób znaczących", nie reagują na zniknięcie rodzica czy opiekuna. Ich aktywność jest bardzo ograniczona, zwykle sprowadza się do stereotypowej, schematycznej, prostej zabawy.

– *The Passive Group*

to dzieci bierne, pasywne w kontaktach społecznych. Nie inicjują kontaktów społecznych, akceptują je, ale nie poszukują ich i nie nawiązują kontaktów z innymi spontanicznie. Kontakt z dorosłymi i rówieśnikami ma charakter rutynowy, wyuczony. Zwykle posługują się mową,

wykonują polecenia, odpowiadają na pytania. Ich zabawa jest schematyczna, pozbawiona kreatywności i spontaniczności. Zdarza im się uczestniczyć w różnych aktywnościach wspólnie z grupą, ale przyjmują bierną postawę.

– *The Active-but-Odd Group*

to dzieci, które aktywnie i spontanicznie próbują nawiązać kontakt z rówieśnikami lub dorosłymi, ale robią to w sposób specyficzny i zwykle mało skuteczny. Taki kontakt ma zwykle charakter jednostronny i jest w pełni zdominowany i narzucony przez osobę autystyczną.

2. Zaburzona zdolność do komunikowania się

Kryteria diagnostyczne podają bardzo różnorodne zaburzenia rozwoju komunikacji, które mogą wystąpić wraz z autyzmem. Można tu wyodrębnić deficyty ilościowe, jakościowe i deficyty w pragmatycznym użyciu języka (Konstantares M.M., Blackstock E.B., Webster C.W., 1992, s. 73).

Deficyty ilościowe:

- w mowie werbalnej to np.: całkowity brak mowy (mutyzm), opóźnienie w rozwoju mowy, mowa wyraźnie ograniczona działająca na zasadzie łańcucha: bodziec – reakcja;
- w komunikacji pozawerbalnej to np.: uboga gestykulacja, ograniczona i często nieadekwatna ekspresja mimiczna, niezdarny/nietaktowny język ciała.

Deficyty jakościowe:

- echolalia: bezpośrednia **(**natychmiast po usłyszeniu następuje powtórzenie), pośrednia (po pewnym czasie, zostaje powtórzona cała zasłyszana treść, np. reklamy, wypowiedzi rodzica, czy melodii), łagodna lub funkcjonalna (w mowie dziecka występuje dużo oddzielnych wyrazów, które są związane z poszczególnymi sytuacjami, zainteresowaniami dziecka; bywa tak, że dziecko autystyczne, u którego występuje ten rodzaj echolalii jest w stanie używać jej w sposób adekwatny do sytuacji, prowadząc nawet prosty dialog);
- nieprawidłowe użycie zaimków: dzieci autystyczne bardzo często mówiąc o sobie zamiast pierwszej osoby liczby pojedynczej używają trzeciej osoby liczby mnogiej – „on" lub drugiej osoby liczby pojedynczej – „ty", np.: zamiast „ja chcę ciastko", mówią „Łukasz chce ciastko", albo „chcesz ciastko";
- dziwaczne neologizmy;
- dosłowne rozumienie języka: dzieci autystyczne nie umieją odczytywać figuratywnych, ukrytych czy wielorakich znaczeń, nie radzą sobie z rozumieniem metafor, idiomów, żartów, przysłów, powiedzeń takich jak: „staję na głowie", „rzucić okiem", „mieć na końcu języka", „głos Ci się łamie", „on ma muchy w nosie" itp.;

- nieodpowiednie, nietaktowne uwagi: dzieci autystyczne dzielą się często swoimi spostrzeżeniami nie rozumiejąc, że niektóre uwagi mogą być przykre dla innych, np.: w autobusie dziecko zauważa i głośno komentuje, że pani stojąca obok jest gruba, albo że ktoś brzydko pachnie, czy ma oczko w rajstopach itp.;
- nieprawidłowa mowa.

Deficyty w pragmatycznym użyciu języka:

- niezdolność do naprzemiennego wysławiania się;
- brak potrzeby komunikowania się w stosunku do dorosłych i rówieśników;
- niezdolność do symbolicznego użycia przedmiotów;
- słabe używanie prozodii dla wyrażenia zamiaru; mowa dzieci z autyzmem jest często monotonna, płaska, brak w niej zróżnicowania tonu głosu, rytmu, melodii.

3. Ograniczony, sztywny repertuar aktywności, zachowań i zainteresowań

W tej sferze objawami autyzmu mogą być takie zachowania jak np.: układanie przedmiotów w szeregi, kolekcjonowanie rzeczy o określonym kształcie, nie rozstawanie się z określonymi przedmiotami, konieczność trzymania czegoś w dłoni itp. W literaturze przedmiotu ten objaw nazywany jest zachowaniami rytualistycznymi, które definiowane są jako bardzo często powtarzające się schematy zabaw, aktywności. Wiele dzieci z autyzmem przejawia szczególne zainteresowanie cyframi, literami, kształtami i kolorami, komunikacją miejską, często znają na pamięć rozkłady jazdy np.: autobusów. Nierzadko przeciwstawiają się one jakimkolwiek zmianom w otoczeniu. Mają bardzo silnie utrwalone zachowania rutynowe i nawet bardzo niewielkie zmiany w ich codziennym rozkładzie dnia wywołują wybuchy złości. Przestawienie mebli czy przedmiotów codziennego użytku prowadzą do płaczu i krzyku. Również zmiana drogi do przedszkola czy szkoły może być powodem złego humoru.

U wielu dzieci z autyzmem widoczne są zachowania stereotypowe, czyli powtarzające się. Stereotypowe ruchy najczęściej dotyczą ruchu rąk i ramion. Są również obserwowane inne zachowania, np. kiwanie się, kręcenie się w koło, chodzenie na palcach, machanie lub uderzanie głową. Zdarza się również wpatrywanie w światło lub pocieranie dłońmi o strukturę materiału. Zachowania te zazwyczaj mają charakter autostymulacji.

Wśród osób autystycznych spotyka się jednostki, które posiadają wybitne zdolności w jakimś wąskim obszarze swojego funkcjonowania. Ze względu na swój charakter nazywane są zdolnościami wysepkowymi. Wbrew potocznej opinii dotyczy to jednak zaledwie około 5–15% populacji osób autystycznych (O'Connor i Hermelin, 1988). Procent ten jest wyższy

w populacji dzieci autystycznych niż w całej populacji. Zaznaczyć należy, że dotyczy to osób autystycznych o inteligencji mieszczącej się w normie intelektualnej lub u osób autystycznych z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim lub umiarkowanym. Autystyczni geniusze przejawiają zdolności w różnych dziedzinach: w muzyce, mechanice, sztukach pięknych, matematyce. Są niezrównani jeśli chodzi o obliczenia pamięciowe i kalkulowanie. Posiadają zadziwiającą zdolność do niezwykłej koncentracji swojej uwagi na przedmiocie zainteresowania oraz do percepcji szczegółów.

Oto niektóre przykłady tych nadzwyczajnych zdolności:

- muzyka – np.: wybitnie dobry słuch muzyczny, pamięć muzyczna; zdolności kompozytorskie;
- pamięć – zwykle są to zdolności dotyczące pamięci mechanicznej lub tzw. pamięci fotograficznej, np.: zapamiętanie treści książki telefonicznej, rozkładu jazdy pociągów, haseł z encyklopedii itp.
- arytmetyka – bardzo szybkie wykonywanie w pamięci skomplikowanych działań arytmetycznych, np.: mnożenie dwóch wielocyfrowych liczb; wyciąganie pierwiastków z kilkucyfrowych liczb itp.
- sztuka – najczęściej zdolności w tej sferze dotyczą sztuk plastycznych; w pracach plastycznych tych dzieci, zachwyca nadzwyczajna wierność szczegółów niezależnie czy malują czy rysują;
- języki obce – np.: opanowanie kilku języków obcych przez dziecko uczące się samodzielnie, zwykle w sposób niezauważalny dla otoczenia, jakby mimochodem;
- mechanika – np.: umiejętności techniczne czy konstruktorskie;
- percepcja – np.: bardzo szybkie i sprawne układanie puzzli składających się z kilkuset, czy kilku tysięcy elementów;
- koordynacja – niektóre dzieci wyróżniają się nadzwyczajną koordynacją ruchową, czy doskonałą równowagą.

DSM IV-TR Kryteria Diagnostyczne dla Zespołu Autystycznego

Diagnoza zaburzenia autystycznego jest stawiana wtedy, gdy spełnione są następujące kryteria z A, B i C:

A. W sumie sześć (lub więcej) pozycji z (1), (2) i (3), przy czym co najmniej dwa z (1) i po jednym z (2) i (3):

(1) upośledzenie jakościowe w interakcjach społecznych, które cechują co najmniej dwa z następujących zachowań:

- znaczna niepełnosprawność przy stosowaniu licznych niewerbalnych zachowań, takich jak kontakt wzrokowy, wyraz twarzy, postawy ciała oraz gestykulacja używana podczas interakcji społecznych;
- nie wytworzenie relacji z rówieśnikami, które byłyby odpowiednie do poziomu rozwoju;
- brak spontanicznego szukania innych, aby dzielić z nimi radosne momenty, zainteresowania oraz osiągnięcia (na przykład przez brak pokazywania, przynoszenia oraz wskazywania przedmiotów zainteresowania);
- brak społecznej i emocjonalnej wzajemności;

(2) upośledzenie jakościowe w zakresie komunikacji, które cechuje co najmniej jedna z następujących zachowań:
- opóźnienie lub całkowity brak rozwoju języka mówionego (nie towarzyszą temu próby rekompensaty przez alternatywne rodzaje komunikacji, takie jak gest czy pantomima);
- u osób z odpowiednią mową znaczne ograniczenie zdolności do rozpoczynania lub podtrzymywania rozmowy z innymi;
- stereotypowe i powtarzające się użycie języka lub dziwaczny język;
- brak zróżnicowanej, spontanicznej zabawy opartej na fantazji oraz brak zabaw imitujących sytuacje społeczne, odpowiednich do poziomu rozwoju;

(3) ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzory zachowania, zainteresowań i zajęć, które cechuje co najmniej jedno z następujących zachowań:
- duże zaabsorbowanie jednym lub wieloma stereotypowymi i ograniczonymi wzorami zainteresowań, które odbiega od normy zarówno pod względem intensywności jak i koncentracji;
- widoczne sztywne trzymanie się określonych, niefunkcjonalnych codziennych czynności lub rytuałów;
- stereotypowe i powtarzające się manieryzmy motoryczne (na przykład machanie lub wykręcanie ręki lub palca albo złożone ruchy całego ciała);
- uporczywa fascynacja częściami rzeczy.

B. Opóźnienia lub odbiegające od normy funkcjonowanie w co najmniej jednej z następujących dziedzin, przy czym pojawia się to przed ukończeniem 3. roku życia:
- interakcja towarzyska,
- język używany podczas komunikacji z innymi,
- gra oparta na symbolach lub wyobraźni.

C. Zaburzenia nie można lepiej wyjaśnić przez Zespół Rett'a lub Dziecięce Zaburzenie Dezintegracyjne.

DSM IV-TR Kryteria Diagnostyczne dla Zespołu Aspergera

I. Upośledzenie jakościowe w interakcjach społecznych, które cechują co najmniej dwa z następujących zachowań:

(A) znaczna niepełnosprawność przy stosowaniu licznych niewerbalnych zachowań, takich jak kontakt wzrokowy, wyraz twarzy, postawy ciała oraz gestykulacja używana podczas interakcji społecznych;

(B) nie wytworzenie relacji z rówieśnikami, które byłyby odpowiednie do poziomu rozwoju;

(C) brak spontanicznego szukania innych, aby dzielić z nimi radosne momenty, zainteresowania oraz osiągnięcia (na przykład przez brak pokazywania, przynoszenia oraz wskazywania przedmiotów zainteresowania innym ludziom);

(D) brak społecznej i emocjonalnej wzajemności.

II. Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzory zachowania, zainteresowań i zajęć, które cechuje co najmniej jedno z następujących zachowań:

(A) duże zaabsorbowanie jednym lub wieloma stereotypowymi i ograniczonymi wzorami zainteresowań, które odbiega od normy zarówno pod względem intensywności jak i koncentracji;

(B) widoczne sztywne trzymanie się określonych, niefunkcjonalnych codziennych czynności lub rytuałów;

(C) stereotypowe i powtarzające się manieryzmy motoryczne (na przykład machanie lub wykręcanie ręki lub palca albo złożone ruchy całego ciała);

(D) uporczywa fascynacja częściami rzeczy.

III. Zaburzenie powoduje znaczącą klinicznie niepełnosprawność w ważnych sferach funkcjonowania: społecznej, zawodowej lub innej.

IV. Nie ma klinicznie znaczącego ogólnego opóźnienia w języku (na przykład pojedyncze słowa są używane gdy dziecko ma dwa lata, zdania komunikujące gdy ma trzy lata).

V. Nie ma klinicznie znaczącego opóźnienia w rozwoju poznawczym lub w rozwoju odpowiednich dla wieku umiejętności samopomocy, zachowania adaptacyjnego (oprócz interakcji społecznej) oraz ciekawości dotyczącej środowiska w dzieciństwie.

VI. Nie są spełnione kryteria dla innego określonego schorzenia, takiego jak Całościowe Zaburzenia Rozwojowe lub Schizofrenia.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z autyzmem
Jaką podstawę programową realizują uczniowie z autyzmem, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z autyzmem?

P o d s t a w a p r o g r a m o w a

- **edukacja przedszkolna**

Wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szczególności wobec dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych, przedszkole (poza funkcjami opiekuńczymi, wychowawczymi i edukacyjnymi) powinno również spełniać funkcje terapeutyczne, rehabilitacyjne i profilaktyczne. Powinno zapewnić dzieciom możliwie wielospecjalistyczną opiekę, co umożliwi im prawidłową diagnozę oraz zapewni właściwe działania terapeutyczne, których celem będzie wspieranie rozwoju dziecka, korygowanie, kompensacja i usprawnianie zaburzeń i deficytów rozwojowych, a co za tym idzie w dalszej perspektywie wyrównywanie szans edukacyjnych.

Przedszkole powinno zapewnić optymalne warunki rozwoju każdego dziecka. Dlatego też niezbędne wydaje się zapewnienie dzieciom ze spektrum autyzmu specjalistycznych zajęć terapeutycznych – zarówno indywidualnych jak i grupowych, które będą miały na celu wspieranie ich rozwoju szczególnie w zakresie zaburzonych funkcji wymienionych w triadzie zaburzeń autystycznych: komunikacji, interakcji społecznych, braku elastyczności w zachowaniu i myśleniu.

Realizacja treści podstawy programowej powinna przebiegać na podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) uwzględniającego wspólne, skoordynowane działania nauczycieli i innych specjalistów pracujących z dzieckiem, np.: pedagoga specjalnego, logopedy, terapeuty integracji sensorycznej. Tylko takie kompleksowe oddziaływania terapeutyczne pozwolą maksymalnie wzmocnić rozwój dziecka, zwiększyć zakres jego wiedzy i umiejętności oraz zapobiec różnorodnym wtórnym dysfunkcjom i nieprawidłowościom rozwojowym, co stanowi podstawę kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych.

W przypadku dzieci ze spektrum autyzmu na tym etapie edukacyjnym szczególną uwagę należy zwrócić na:

- trening interpersonalny w małej grupie, np. dwójka dzieci;
- umożliwienie im, poza kontaktem z całą grupą rówieśników, kontaktu terapeutycznego jeden na jeden z dorosłym terapeutą lub wolontariuszem; w zależności od możli-

wości, potrzeb i sposobu funkcjonowania dziecka liczba godzin spędzanych w przedszkolu w kontakcie jeden na jeden będzie różna;

- zapewnienie im bezpieczeństwa w najbliższym otoczeniu, zarówno podczas zajęć w grupie, jak i zajęć indywidualnych;
- przystosowania pomieszczeń, w których dziecko przebywa, do jego możliwości i potrzeb sensorycznych (oświetlenie, ograniczenie liczby bodźców itp. – w porozumieniu z terapeutą integracji sensorycznej).

Komentarze do poszczególnych obszarów wyodrębnionych w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*

- *Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych*
  - mała grupa dzieci
- *Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku*
  - wsparcie fizyczne
- *Wspomaganie rozwoju mowy dzieci*

Dziecko z autyzmem, jak każdy uczeń z zaburzeniami komunikacji językowej, potrzebuje:

- właściwej, rzetelnej diagnozy i decyzji specjalistów o zastosowaniu alternatywnych lub wspomagających metod komunikacji (AAC) już na poziomie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka realizowanego od momentu wykrycia niepełnosprawności do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego lub co najmniej – na etapie edukacji przedszkolnej,
- indywidualnego systemu komunikacji językowej opartego na znakach językowych, budowanej stopniowo protezy mowy (osobistego słownika) oraz umiejętności używania jej,
- stałej opieki terapeuty, który potrafi budować indywidualny system komunikacji dla dziecka,
- czasu na uczenie się alternatywnej lub wspomagającej formy komunikacji, zarówno w grupie (klasie) w której uczestniczy, jak też na zajęciach indywidualnych,
- nauczycieli, którzy będą używać języka alternatywnego, respektować oraz rozwijać system komunikowania się ucznia,
- procesu dydaktycznego, który uwzględnia i wykorzystuje specyficzny sposób komunikowania się dziecka,
- dostępu do materiałów dydaktycznych wykorzystujących alternatywny język,

- urządzeń technicznych (komunikatorów) oraz komputera zaopatrzonego w specjalistyczne oprogramowanie pozwalające operować językiem alternatywnym, zintegrowane z syntezatorem mowy,
- *Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia*
  - powtarzanie materiału dydaktycznego w różnych sytuacjach i na różne sposoby,
  - wyprzedzanie materiału dydaktycznego, uprzedzanie o czym będzie.
- *Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci*
  - dodatkowe zajęcia z integracji sensorycznej i uwzględnienie ograniczeń spowodowanych dysfunkcjami.
- *Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych*
- *Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem*
  - przeciążenie – za głośno, za dużo, silne emocje.
- *Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec*
  - dyspraksja utrudnieniem,
  - umożliwienie obserwacji innych w trakcie zajęć.
- *Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne*
  - nadwrażliwości dotykowe, zapachowe zaburzenia koordynacji, wyobraźnia, myślenie abstrakcyjne.
- *Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych*
  - kłopoty z małą motoryką i wyobraźnią.
- *Wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt*
- *Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną*

Uczniowie z autyzmem, gdy mają nauczyć się czegoś nowego, wykazują skłonność powracania do sztywnych, stereotypowych zachowań. Mają problemy z samodzielnym dokończeniem zadania. Jeśli pozostawi się je, by samodzielnie wykonały zadanie, wkrótce je porzucą. Toteż ich uczenie się musi być wyraźnie uporządkowane. Ważne jest podzielenie zadania na mniejsze etapy, aby były one dla dziecka jasne i by dziecko mogło ukończyć zadanie z minimalną liczbą błędów. Można zastosować serię obrazków, które przedstawiają sekwencję zdarzeń lub zadań do wykonania. W sytuacji, gdy obserwujemy u dziecka niepokój, lęk, rozdrażnienie czy problemy z wykonaniem zadania warto udzielić mu szczegółowych, konkretnych wskazówek co i w jaki sposób może zrobić. Ważne jest także jasne wyjaśnianie naszych oczekiwań wobec niego, a niekiedy umożliwienie mu odłączenia się od

grupy, by mogło uspokoić się i zrelaksować. Większość dzieci z autyzmem nie jest w stanie zastosować tego, czego nauczyły się w jednej sytuacji do sytuacji innej. Ich uczenie się związane jest bezpośrednio z określoną sytuacją.

- *Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania*
  - Łatwiejsze czytanie całościowe,
- *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne*

Ucznia należy nagradzać za każdą dobrze wykonaną część zadania.

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z autyzmem
Jakie są czynniki warunkujące proces uczenia się, przebieg uczenia się i osiągnięcia szkolne ucznia z autyzmem?

Do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z autyzmem jest niezbędna pomoc konsultantów-specjalistów:

- pedagoga specjalnego,
- terapeuty integracji sensorycznej,
- logopedy.

Uwarunkowania wynikające z diagnozy ucznia:

- brak elastyczności poznawczej;
- trudności w myśleniu i działaniu perspektywicznym;
- trudności w rozumieniu i odpowiadaniu na społeczne/emocjonalne sygnały;
- trudności w rozumieniu sensu;
- zaburzenia komunikacji pragmatycznej;
- amorficzne poczucie czasu;
- problemy z uwagą;
- obniżenie poziomu umiejętności w sytuacjach stresujących;
- nieprawidłowe przetwarzanie bodźców sensorycznych.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z autyzmem i pomoc specjalistyczna
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

W opracowanym samodzielnie arkuszu obserwacyjnym nauczyciel powinien uwzględnić:

- sposób i poziom komunikacji ucznia,
- tzw. trudne zachowania – częstotliwość występowania,
- kontakt wzrokowy,
- kontakt naprzemienny,
- umiejętność samodzielnej zabawy,
- motywacje dziecka: zewnętrzne i wewnętrzne,
- umiejętność współdziałania z dorosłym,
- współdziałanie z rówieśnikiem,
- sensoryzmy,
- mocne strony dziecka,
- motywacje dziecka.

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia z autyzmem
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia z autyzmem?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia z autyzmem?

Zdecydowana większość dzieci ze spektrum autyzmu przejawia szereg nieprawidłowości w funkcjonowaniu sensorycznym, co znacznie może utrudniać im zdobywanie nowych doświadczeń i edukację. Z tego też powodu niezbędna jest diagnoza procesów integracji sensorycznej przeprowadzona przez specjalistę – terapeutę integracji sensorycznej. Oto niektóre objawy, dziwne zachowania, które swoją przyczynę mają właśnie w nieprawidłowym funkcjonowaniu sensorycznym (oprac. na podstawie Judith G. Kimball, Ph.D., OTR):

1. Obronność dotykowa: dysfunkcja integracji sensorycznej polegająca na tym, że delikatne bodźce dotykowe powodują nadmierne reakcje emocjonalne, rozproszenie uwagi lub inne problemy behawioralne.

   Zachowania:

   – dziecko nie lubi mieć mytej twarzy czy obcinanych paznokci lub mytych włosów,
   – dziecko nie lubi niektórych ubrań: golfów, nowych dżinsów, pasków, czapek itp.; domaga się wycinania metek z większości ubrań,

- dziecko nie lubi być przytulane ani całowane i odsuwa się, ale czuje się dobrze, kiedy to ono inicjuje dotyk,
- dziecko nie je niektórych pokarmów i nie lubi mycia zębów,
- dziecko nie chce chodzić boso, szczególnie po piasku, trawie itp.,
- dziecko nie może znieść piasku w butach ani dziur czy szwów w skarpetach,
- dziecko trzyma ołówek czy kredki samymi opuszkami palców; zabawek również dotyka samymi opuszkami,
- zachowania społeczne dziecka są niewłaściwe, kiedy stoi w szeregu z innymi dziećmi,
- dziecko odsuwa się od dotyku, szczególnie niespodziewanego, zza pleców,
- dziecko uderza kolegę, który je delikatnie dotknie,
- dziecko unika brania udziału w niektórych aktywnościach lub odmawia ich ukończenia,
- dziecko musi wszystkiego dotknąć,
- dziecko unika brudnych materiałów (np.: odciskania śladów palców w farbie) w skrajnych przypadkach również zabaw w wodzie czy piasku.

2. Różnicowanie dotykowe: umiejętność uczenia się o rozmiarze, kształcie i fakturze obiektów przez dotyk, bez korzystania ze wzroku.

   Zachowania:
   - dziecko ma kiepską świadomość swojego ciała i wydaje się nie wiedzieć, jak jego ciało jest umiejscowione w przestrzeni,
   - dziecko je w nieporządny sposób, jedzenie wypada mu z ust.

3. Niepewność grawitacyjna: anormalny niepokój i stres spowodowane przez nieadekwatną modulację lub tłumienie doznań pojawiających się, kiedy receptory grawitacji systemu przedsionkowego są stymulowane poprzez zmianę pozycji głowy lub ruch stóp poza pewną powierzchnię.

   Zachowania:
   - dziecko boi się układania w nietypowych pozycjach, szczególnie jeśli jego stopy nie dotykają podłoża,
   - dziecko boi się chodzić po nierównych powierzchniach, takich jak skałki, drabinki na placu zabaw, krawężniki, błoto, żwir itp.,
   - dziecko woli spać na podłodze niż na łóżku,
   - dziecko nie lubi wisieć do góry nogami,
   - dziecko boi się iść po schodach bez barierki lub po metalowej siatce,
   - dziecko ma lęk wysokości,

- idąc, dziecko zawsze jedna ręką trzyma się ściany,
- dziecko nie lubi być poruszane przez innych,
- dziecko boi się skakać, zawsze chce, żeby przynajmniej jedna stopa była na ziemi,
- dziecko boi się ruchu fal.

4. Niepewność posturalna: reakcja lękowa na zmianę pozycji ciała, spowodowana niewystarczającym wsparciem posturalnym, niezbędnym, aby łatwo zmieniać pozycję ciała; reakcja lękowa nie jest aż tak silna jak w przypadku niepewności grawitacyjnej.
   Zachowania:
   - dziecko nie lubi chodzić ani siedzieć na nierównych powierzchniach,
   - dziecko boi się lub nie lubi huśtawek.
5. Niskie napięcie mięśniowe: zmniejszona umiejętność trzymania mięśni w zgiętej lub wyprostowanej pozycji przeciwko sile grawitacji; przeguby, stawy mogą być bardzo ruchome; dotykane mięśnie nie wydają się być twarde.
   Zachowania:
   - dziecko wydaje się być niezgrabne, „miękkie”,
   - uścisk dłoni dziecka jest zbyt delikatny,
   - dziecko podtrzymuje głowę siedząc przy biurku czy stole,
   - dziecko ma zawsze otwarte usta,
   - dziecko często się ślini,
   - dziecko kiepsko żuje,
   - dziecko wydaje się słabe, gdy korzysta z całego ciała, ale jest silne, gdy każdy mięsień jest sprawdzany oddzielnie,
   - dziecko opiera się na przedmiotach lub innych ludziach,
   - dziecko woli leżeć niż się bawić; nie wytrzymuje długo na czworaka, w klęku czy kucając,
   - dziecko spada z krzesła siedząc,
   - chwyt dłoni dziecka może być słaby, pisanie zbyt lekkie,
   - dziecko szybko i łatwo się męczy.
6. Planowanie motoryczne: zdolność mózgu do wymyślenia, zorganizowania i przeprowadzenia sekwencji nieznanych wcześniej działań; nazywane również praksją.
   Zachowania:
   - dziecko brzydko pisze, nie trzyma się linijek, a jego pismo wydaje się falować, trząść się,
   - dziecko jest niezgrabne i często ma urazy, wpada na przedmioty, łamie je,

– dziecko ma trudności z ubieraniem się, szczególnie z zapięciami (guziki, zamki błyskawiczne, rzepy); często wygląda niechlujnie,
– dziecko wolno zaczyna zadania i potrzebuje dodatkowego czasu, aby je zrozumieć,
– dziecko jest impulsywne, działa w pośpiechu; może nie zdawać sobie sprawy z kwestii bezpieczeństwa.

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia z autyzmem
Jak konstruować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu IPET?

Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne (niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

Dla uczniów z autyzmem nauczyciele i specjaliści opracowują IPET. Nie ma żadnych gotowych programów nauczania stworzonych specjalnie dla dzieci z autyzmem.

Najbardziej pomocnym w planowaniu pracy edukacyjno-terapeutycznej dla uczniów z autyzmem wydaje się być model T E A C C H (Treatment and Education of Autistic Communication Hadicapped Children) – program długofalowy, oparty na technikach behawioralnych oraz nawiązujący do tradycji Piageta, rozwinięty przez Zespół Erica Schoplera. Polega na opracowaniu indywidualnych profili edukacyjnych dla dzieci. Program kładzie główny nacisk na poprawę umiejętności komunikacyjnych dziecka oraz na osiągnięcie przez nie maksymalnej samodzielności. Oceny poziomu dziecka dokonuje się za pomocą Profilu Psychoedukacyjnego (PEP), który określa zakres posiadanych umiejętności. Wynik kwestionariusza stanowi podstawę do opracowania programu nauczania dla danego dziecka. Obejmuje on ćwiczenia rozwijające naśladownictwo, percepcję, motorykę dużą i małą, koordynację wzrokowo-ruchową, działanie poznawcze, mowę czynną, samodzielność i uspołecznienie.

Istnieje jeszcze szereg innych programów przeznaczonych dla dzieci z autyzmem, ale mają one charakter bardziej terapeutyczny niż edukacyjny, jednak mogą być również przydatne zwłaszcza na wczesnych etapach edukacyjnych.

ABA (Applied Behavior Analysis) – intensywny program behawioralnej modyfikacji zachowania, wywodzący się z tradycji Skinnera oraz prac Ingmara Lovaasa. Najważniejszym dla terapii wnioskiem behawioryzmu jest założenie, że każde zachowanie wynika z wpływu środowiska, a więc poprzez jego modyfikację możemy wpłynąć na zmianę zachowania. Na tej podstawie ABA dzieli wszystkie pożądane umiejętności na małe zadania. Kluczem do sukcesu jest zachęta – rodzic lub terapeuta udziela wzmocnienia (nagrody) za prawidłowe zachowanie, ignorując nieodpowiednie (wygaszanie). Drobne zadania układane są w oparciu o stałą obserwację dziecka. W efekcie wykonywania kolejnych „kroczków" pacjent stopniowo uczy się zabawy, samoobsługi i języka. Na początku wzmocnienia są fizyczne i natychmiastowe, potem następuje nauka odraczania wzmocnień, a w końcu zmiana fizycznego wzmocnienia na społeczne.

EarlyBird – brytyjski program o szerokim zasięgu, nastawiony na naukę komunikacji i adaptacji społecznej w warunkach w jakich dziecko żyje. Obecnie zyskał dużą popularność w USA, Wielkiej Brytanii i Nowej Zelandii. Opiera się na grupowym treningu dla rodziców, którego ważnym elementem są nagrania video. Dzięki temu mogą obserwować swoją pracę z dzieckiem i uczyć się co robią dobrze, a co źle. Głównym celem jest stworzenie dobrej praktyki w opiekowaniu się dzieckiem w wieku przedszkolnym, co uniemożliwi wytworzenie się niepożądanych zachowań. Program koncentruje się na tym, żeby rodzice zrozumieli, czym jest autyzm w konkretnym przypadku ich dziecka. Efektami są obniżony stres i pozytywne postrzeganie dziecka.

Miller Method – program oparty na wielostronnej stymulacji psychoruchowej (Arnolda Millera i Eileen Eller-Miller). Metoda zaadresowana jest do ciała dziecka autystycznego. Pacjent jest pozbawiony poczucia ciała w relacji ze światem, więc napływające bodźce popychają je do rozproszonych lub stereotypowych zachowań. Aby przywrócić typowy progres rozwojowy, wykorzystuje się dwie strategie: użycie elementów niepożądanych zachowań do wytworzenia właściwych i ciągłe powtarzanie czynności związanych z ludźmi i przedmiotami ważnych dla rozwoju. Jest to terapia grupowa. Cel: dziecko musi nauczyć się funkcjonować i wypełniać polecenia w różnych warunkach.

Floor Time – program wszechstronnej stymulacji rozwoju dziecka, z naciskiem na rozwój emocjonalno-społeczny (Stanley Greenspan). Celem jest sprawienie, by dziecko stało się elastyczne, zyskało umiejętność koncentracji i dwustronnej komunikacji ze światem. Ważną strategię FLOOR TIME stanowi „przywództwo" dziecka. Terapeuta lub

rodzic jest asystentem, natomiast pacjent – reżyserem swoich poczynań. Terapia ma formę dramy.

W IPET dla ucznia z autyzmem powinny znaleźć się informacje w zakresie niezbędnych adaptacji treści, metod, form i środków.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w pracy z uczniem z autyzmem
Jak realizować IPET uwzględniając zasady pracy z uczniem z autyzmem?

Zasady pracy

Ogólne zasady pracy, czyli klucze do sukcesu:

- poświęć czas na nawiązanie pozytywnej relacji i zbudowanie zaufania;
- bazuj na wzajemnym szacunku dla uczuć, opinii, potrzeb i pragnień;
- rozwijaj wiarę w możliwości i kompetencje;
- nie oczekuj ograniczeń zanim do nich dotrzesz;
- indywidualizuj;
- bądź kreatywny.

Zasady pracy w kontekście dysfunkcji komunikacyjnych:

- spróbuj zdobyć uwagę dziecka zanim zaczniesz mówić, np.: zawołaj je po imieniu, jeśli trzeba fizycznie nakieruj je w swoją stronę;
- dostosuj złożoność swojego języka do poziomu dziecka, zarówno pod względem struktury języka (jak mówisz?) oraz przekazywanych treści (co mówisz?);
- mówiąc, pokazuj co masz na myśli, korzystaj z języka gestów i demonstracji, aby pomóc w wykonaniu wymaganych czynności;
- pokaż dziecku, że jesteś chętnym słuchaczem, staraj się zrozumieć jego próby komunikacyjne, np.: dziecko może szarpnąć Cię w kierunku, z którego coś chce; może stanąć obok czegoś co chciałyby otrzymać; może utkwić wzrok w przedmiocie swoich pragnień; kiedy czegoś chce może powtórzyć twoje pytanie: np.: Pytanie – „Czy chcesz ciastko?", Odpowiedź – „Czy chcesz ciastko?"; pamiętaj, że osoby z autyzmem usiłują porozumieć się, najlepiej jak potrafią;
- unikaj metafor i przenośni lub pomóż dziecku je zrozumieć;
- unikaj nadmiernego mówienia;

- mów o rzeczach ważnych i istotnych dla dziecka, np.: co aktualnie robi, na czym skupia swoją uwagę, co zamierza zrobić, jak ma to zrobić;
- przekazuj osobie z autyzmem informacje o tym, co i jak ma zrobić; zbyt wiele czasu tracimy na mówienie o tym, czego nie należy robić, czego nie wolno, a to bywa bardzo zniechęcające; jasne wskazanie co można zrobić w konkretnej sytuacji, może być bardziej pomocne;
- unikając schematów komunikacyjnych powtarzaj i parafrazuj to, co powiedziało dziecko;
- szepnij dziecku do ucha, co ma powiedzieć do innej osoby;
- jeśli to możliwe odnoś swoje wypowiedzi do konkretnych przedmiotów, zjawisk w otoczeniu dziecka, wskazując na nie, dotykając, pokazując przykłady;
- jeśli to możliwe odnieś echolalie dziecka do tego, co jest „tu i teraz" jednocześnie próbując nakierować jego uwagę na coś, na czym Ci zależy, np.: dziecko powtarza echolalicznie „nie ma szafy" – rozejrzyj się wnikliwie po otoczeniu i stwierdź zgodnie z prawdą: „tak, masz rację, tu nie ma szafy, ale za to jest ciekawa książka, zabawka… itp." lub „co Ty mówisz? W tym pokoju jest szafa, ja widzę tu szafę, a w niej jest Twoja ulubiona zabawka, kredki …itp.";
- używaj w sposób właściwy zaimków osobowych, unikaj mówienia o sobie lub o dziecku w trzeciej osobie liczby pojedynczej np.: „pani ci poda...", „pan ci pomoże...", „Bartek je obiad…", „Bartek się bawi..." itp.; te zwroty warto zamienić na „ podam ci..."lub nawet "ja ci podam", „pomogę ci..." czy "ja ci pomogę", „ty jesz obiad...", „ty się bawisz..."; na tym etapie czasami warto nawet nadużywać zaimków „ja" i „ty";
- naucz właściwych wypowiedzi inicjujących rozmowę;
- naucz sposobów proszenia o wyjaśnienie lub pomoc w momencie dezorientacji;
- pamiętaj o innych (poza mową) kanałach komunikacyjnych, a jest ich aż siedem: oddech, sygnały płynące z ciała, wyraz oczu, mimika, postawa – układ ciała, gestykulacja, odgłosy nieartykułowane (M. Kwiatkowska, 1997).

Zasady pracy w kontekście nieprawidłowości funkcjonowania społecznego:

- naucz dziecko obserwować zachowanie innych dzieci, aby miało wzór, co należy robić;
- zachęcaj do zabaw polegających na współpracy, współdziałaniu;
- modeluj właściwe zachowania w różnych sytuacjach społecznych;
- zorganizuj aktywności dziecku w tzw. wolnym czasie, np.: w czasie przerwy pomiędzy lekcjami, podpowiedz co może robić w trakcie przerw;

- zachęcaj do zawierania przyjaźni, tłumacz kim jest przyjaciel, jakie są cechy dobrego przyjaciela;
- prezentuj przykłady wyrażania emocji;
- pomóż w wyrażaniu emocji, np.: stosując umowny „licznik" jako ich wizualną ilustrację;
- stosuj pytania naprowadzające lub zachęć dziecko do pisania pamiętnika, aby ułatwić mu mówienie o sobie;
- naucz, jak zwracać uwagę na niebezpieczeństwa, jak je przewidywać i jak ich unikać; pamiętaj, że reakcje osoby z autyzmem mogą być nieodpowiednie do niebezpiecznej sytuacji.

Zasady pracy w kontekście braku elastyczności w zachowaniu i myśleniu, występowania sensoryzmów i trudnych zachowań:

- redukuj poziom stresu u dziecka;
- naucz dziecko koncepcji czasu i twórz razem z nim rozkłady zajęć, aby łatwiej mu było przewidzieć co go jeszcze czeka;
- zawsze uprzedzaj osobę z autyzmem, kiedy ma nastąpić jakaś zmiana, np.: jeśli bawicie się wspólnie i zabawa dobiega końca, powiedz: „jeszcze jeden raz" lub „za dwie minuty skończymy";
- pracuj na pozytywach, nagradzaj pożądane zachowania a ignoruj niepożądane;
- pracuj nad elastycznością dziecka, unikając własnych schematycznych działań;
- spróbuj zrozumieć zachowanie osoby z autyzmem, zachowanie jest często komunikatem np.: dziecko może rzucać grą lub zabawką, jeżeli ta jest zbyt łatwa lub trudna dla niego; może odepchnąć coś czego nie chce, gdy nie umie powiedzieć w tej chwili „nie"; może okazać agresję, jeżeli potrzebuje przerwy; może być opryskliwe, jeśli jest zmęczone lub głodne, a ty nalegasz, by coś zrobiło; może być przestraszone lub zdenerwowane, jeśli znajduje się w zatłoczonym, hałaśliwym miejscu.

Zasady pracy w kontekście funkcjonowania sensorycznego:

- naucz się, które bodźce sensoryczne dziecko uspokajają i organizują, a które są dla niego dezintegrujące (według wskazówek terapeuty integracji sensorycznej);
- unikaj bodźców dezintegrujących, np.: intensywnego światła, minimalizuj hałas w otoczeniu (według wskazówek terapeuty integracji sensorycznej);
- stosuj bodźce, które są dla danego dziecka organizujące, np.: mocny masaż, mały przedmiot na biurku dziecka, którym może ono manipulować, guma do żucia lub lizak w buzi (według wskazówek terapeuty integracji sensorycznej).

Zasady pracy w kontekście rozwijania funkcji poznawczych:

- odkryj i wykorzystaj mocne strony dziecka, które mogą być pomocne w rozwoju poznawczym, np.: dobrą pamięć, zainteresowanie konkretnym tematem, łatwość skupiania uwagi na szczegółach itp.;
- dowiedz się co dla osoby z autyzmem jest nagrodą, szukaj jej zewnętrznych i wewnętrznych motywacji do zabawy, nauki i pracy.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem z autyzmem
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkole ponadgimnazjalnej?

Ocenianie ucznia z autyzmem

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.) które nakłada na nauczycieli obowiązek uwzględniania podczas oceniania ucznia z autyzmem wpływu zaburzeń rozwojowych na jego naukę i zachowanie.

Sytuację sprawdzania wiadomości ucznia z autyzmem trzeba dostosować do jego możliwości intelektualnych i komunikacyjnych oraz specyfiki funkcjonowania. Warto uwzględnić fakt, że osoby z autyzmem mają poważne trudności z formułowaniem dłuższych wypowiedzi ustnych. Podczas wypowiedzi słownych mogą potrzebować wsparcia w postaci dodatkowych pytań, które umożliwiają im sprawniejszą aktualizację posiadanej wiedzy. Niektórym z nich łatwiej przekazywać wiedzę w formie pisemnej. Dobrym sposobem sprawdzania wiedzy uczniów z poważnymi zaburzeniami w rozwoju mowy są testy, gdyż dają możliwość wyboru spośród podanych odpowiedzi lub formułowania odpowiedzi na konkretne pytania. Trzeba też pamiętać, że dziecko z autyzmem potrzebuje więcej czasu niż jego rówieśnicy na analizę i zrozumienie pytania lub polecenia, a także na właściwą reakcję (sformułowanie odpowiedzi, wykonanie czynności).

Cele edukacyjno-terapeutyczne lub edukacyjne w pracy z uczniem

Cele edukacyjno-terapeutyczne:

- kształtowanie umiejętności samoobsługowych oraz samodzielności w życiu codziennym;

- kształtowanie kontaktów społecznych i nauka zachowań społecznie akceptowanych;
- pomoc dziecku w uwalnianiu się od zachowań niepożądanych (sensoryzmów, zachowań agresywnych);
- nauka umiejętności przebywania w grupie oraz opanowania umiejętności wspólnej zabawy i pracy;
- kształtowanie rozumienia mowy oraz dostępnych sposobów komunikacji alternatywnej;
- wykształcenie motywacji do komunikowania się;
- nauka komunikowania się z otoczeniem;
- kształtowanie umiejętności naśladownictwa ruchowego oraz werbalnego;
- wzbudzanie zainteresowania otoczeniem;
- poprawa umiejętności spostrzegania, odbioru i przetwarzania informacji napływających z otoczenia;
- kształtowanie orientacji w schemacie ciała oraz przestrzeni;
- usprawnianie motoryczne;
- kształtowanie umiejętności aktywnego spędzania wolnego czasu;
- rozwój funkcji poznawczych;
- zmniejszanie i redukowanie zachowań utrudniających naukę;
- generalizowanie i utrzymywanie efektów uczenia się;
- odkrycie i rozwijanie indywidualnych możliwości i uzdolnień;
- wypracowanie gotowości do nauki szkolnej.

LITERATURA:

Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Błeszyński, J. (1998). Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia. Słupsk: WSP.

Bobkowicz-Lewartowska, L. (2000). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Cytowska, B., Winczura, B. (red.) (2006). *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Frith, U. (red.) (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: PZWL.

Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.

Jaklewicz, H. (1993). *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza, przebieg, leczenie*. Gdańsk: GWP.

Jaklewicz, H. (red.) (1998). *Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.

Komender, J., Jagielska, G., Bryńska, A. (2009). *Autyzm i Zespół Aspergera*. Warszawa: PZWL.

Kossewska, J. (2009). *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kruk-Lasocka J. (1999). *Autyzm czy nie autyzm*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.

Maciarz, A., Biadasiewicz, M. (2000). *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Moor, J. (2006). *Śmiech, zabawa i nauka z dziećmi o profilu autystycznym*. Łódź–Warszawa: Wydawnictwo mała litera i Wydawnictwo CYKLADY.

Olechnowicz, H. (2004). *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*. Warszawa: WSiP.

Peeters, T. (1996). *Autyzm*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.

Pisula, E. (1993). *Autyzm. Fakty, wątpliwości, opinie*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: GWP.

Pisula, E., Danielewicz, D. (red.) (2003). *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Pisula, E., Danielewicz, D. (red.) (2005). *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Schopler, E. (1997). *Ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych*. Gdańsk: SPOA.

Schopler, E. (1996). *Profil psychoedukacyjny*. Gdańsk: SPOA.

Schopler, E. (1997). *Techniki i narzędzia dla rodziców i profesjonalistów*. Gdańsk: SPOA.

Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls".

10. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z ADHD

dr Danuta Al-Khamisy,
mgr Urszula Gosk

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia z ADHD
Jakie informacje i zalecenia zawarte są w opinii ucznia z ADHD?

Uczeń z ADHD w polskim systemie oświatowym otrzymuje opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej[26]. Opinia zawiera informacje na temat typowych objawów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD). Objawy te mogą dotyczyć trzech grup:

- zaburzeń uwagi
- nadmiernej impulsywności
- nadruchliwości (A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, 2007).

W opinii są również zawarte informacje na temat poziomu rozwoju intelektualnego[27] (określony badaniem psychologicznym), informacje na temat znajomości przez ucznia zasad i reguł wymaganych w społeczeństwie. W opinii powinny być zawarte również informacje na temat mocnych stron dziecka oraz jego zainteresowań, a także informacje dotyczące ewentualnych trudności szkolnych w czytaniu, pisaniu, liczeniu.

Opinia wydana dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawiera[28] również informacje dotyczące odpowiedniej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownie do potrzeb oraz szczegółowe uzasadnienie wskazanej formy pomocy. Powinny być wyraźnie wskazane *formy pomocy dziecku oraz wskazówki do pracy dla nauczycieli i rodziców.*

[26] W sprawie: dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe; w sprawie: dostosowania wymagań edukacyjnych i egzaminacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia oraz zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

[27] „Oczywiście nie można wykluczyć występowania ADHD u dziecka z opóźnieniem rozwoju umysłowego w stopniu lekkim, jednak można postawić takie rozpoznanie tylko wtedy, gdy objawy nieuwagi i nadpobudliwości są u badanego dziecka większe niż u dzieci w takim samym wieku rozwojowym" (T. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, A. Skotnicka, M.Bryńska, 2007, s.80).

[28] *Zgodnie z Rozporządzeniem MENiS z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 2003 r., Nr 5, poz. 46).*

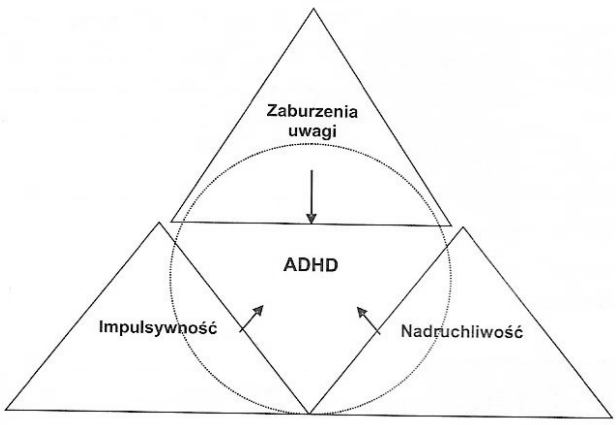
Charakterystyka ucznia z ADHD
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z ADHD?

W literaturze można spotkać następujące definicje zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi:

„Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (***A**ttention **D**eficyt/**H**iperactivity **D**isorder* – AD/HD) jest rozpoznaniem medycznym, stosowanym wobec dzieci i dorosłych, mających poważne trudności poznawcze i zaburzenia zachowania w ważnych aspektach swojego życia (np. w stosunkach rodzinnych i osobistych, w szkole lub w pracy). Te trudności można przypisać zarówno problemom kontroli impulsów, nadpobudliwości, jak i zaburzeniom uwagi" (P. Cooper, K. Ideus, 2001, s. 25).

„ADHD jest to zaburzenie charakteryzujące się nieadekwatnymi do wieku rozwojowego deficytami uwagi, impulsywnością i nadpobudliwością ruchową, które nie ustępują przez ponad sześć miesięcy, a ich nasilenie powoduje znaczne trudności w funkcjonowaniu w najważniejszych obszarach życia" (J.J. Treuting, S.P. Hinshaw, 2001; w: T. Hańć, 2009, s. 9).

Kryteria diagnostyczne zespołu nadpobudliwości psychoruchowej podzielone są na grupy objawów: zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność.



Rysunek 1. Trzy grupy symptomów ADHD
Źródło: T. Hańć, 2009, s. 10.

Zaburzenie uwagi rozumiane jest jako słabsza zdolność do koncentrowania się na wykonywanym zadaniu. Obejmuje ono zarówno skierowanie uwagi, jak i jej utrzymanie. U dziecka mogą występować wtedy następujące zachowania:

- bardzo szybkie rozpraszanie się (problem z utrzymaniem uwagi na jednym wybranym bodźcu);
- trudność z wyborem najważniejszego bodźca;
- trudności z utrzymaniem ciągłej uwagi podczas wykonywania jednego zadania;
- zapominanie poleceń;
- trudności z zastosowaniem się do następujących po sobie instrukcji (lecz nie z powodu niezrozumienia instrukcji);
- trudności z zapamiętaniem o zebraniu wszystkich rzeczy niezbędnych do wykonania danej czynności;
- gubienie i zapominanie rzeczy;
- trudności ze zorganizowaniem sobie pracy, nauki, zabawy;
- szybkie przerywanie rozpoczętej pracy;
- trudności z zakończeniem rozpoczętych prac;
- przechodzenie do wykonania kolejnej czynności nie kończąc poprzedniej.

N a d m i e r n a i m p u l s y w n o ś ć to brak zdolności do zahamowania reakcji. Rezultatem są następujące zachowania:

- działanie pod wpływem impulsu (tzn. bez zastanowienia);
- wyrywanie się z odpowiedzią, zanim pytanie zostanie zadane w całości;
- trudności z zaczekaniem na swoją kolej, np. podczas gry zespołowej;
- przerywanie innym, np. wtrącanie się do rozmowy;
- nadmierna gadatliwość;
- brak umiejętności planowania działań;
- częsta zmiana zajęć.

N a d r u c h l i w o ś ć to nadmierna, niczym nie uzasadniona aktywność ruchowa w porównaniu z innymi dziećmi w danej grupie wiekowej. Przejawy nadruchliwości to:

- częsta potrzeba ruchu;
- nadaktywność ruchowa podczas siedzenia: wiercenie się, kręcenie, machanie rękami, nogami („niepokój w obrębie miejsca siedzenia”);
- częste wstawanie z miejsca, chodzenie po klasie, bieganie, wspinanie się na różne przedmioty;
- manipulowanie różnymi przedmiotami, np. długopisem, gumką, skrawkiem papieru;
- nadmierna gadatliwość (nadruchliwość „w obrębie mięśni języka”);
- nadmierna hałaśliwość podczas zabawy, trudności ze spokojnym bawieniem się;

- zaczepianie, potrącanie innych (T. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, A. Skotnicka, M. Bryńska, 2007).

W celu postawienia diagnozy ADHD symptomy powinny ujawnić się przed 7. rokiem życia („Objawy są stała cechą występującą od lat" T. Wolańczyk i współ, 2007, s. 75). Objawy powinny utrzymywać się co najmniej sześć miesięcy oraz w znacznym stopniu utrudniać funkcjonowanie dziecka w dwóch lub więcej sytuacjach, np. w szkole, w domu, podczas zabawy z innymi dziećmi. Objawów nie można tłumaczyć innymi zaburzeniami rozwojowymi (*zaburzenie nie spełnia kryteriów całościowych zaburzeń rozwojowych* (…), ICD-10) lub psychicznymi (*zaburzenie nie spełnia kryteriów* (…) *epizodu maniakalnego, epizodu depresyjnego, ani zaburzeń lękowych,* ICD-10).

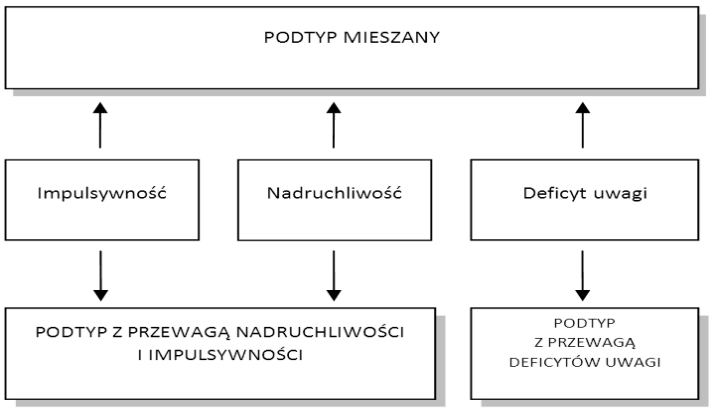
Występowanie ADHD związane jest z opóźnionym dojrzewaniem układu nerwowego, dlatego by zdiagnozować ADHD zachowania dziecka muszą być nieadekwatne do jego wieku rozwojowego (uwzględniono w definicji J.J. Treuting, S.P. Hinshaw, 2001). We wczesnych fazach dzieciństwa tempo rozwoju poznawczego i emocjonalnego może być zróżnicowane, dlatego też nie należy diagnozować ADHD w wieku przedszkolnym. W wieku szkolnym (powyżej 7. roku życia) dzieci zwykle są mniej zróżnicowane pod względem rozwoju, dlatego można dokonać oceny zachowań dziecka pod kątem ADHD (T. Hańć, 2009).

Klasyfikacje ICD-10[29] oraz DSM-IV[30] stanowią podstawę do rozpoznania choroby lub zaburzenia. W ICD-10 zespół ten nosi nazwę zespołu hiperkinetycznego, natomiast w DSM-IV zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi.

W DSM-IV można dodatkowo określić podtypy zaburzenia, takie jak:

- podtyp z przewagą deficytów uwagi (dziecku trudno się skupić, natomiast potrafi pozostać w bezruchu w określonej sytuacji);
- podtyp z przewagą nadruchliwości i impulsywności[31] (dziecko biega niezmordowanie ciągle zmieniając miejsce, najprzyjemniejszą rozrywką jest wszystko to, co kojarzy się z ruchem i szybkością; odpowiednio motywowane jest w stanie wykonać zadanie do końca);
- podtyp mieszany (występują jednocześnie nasilone objawy nadruchliwości, niska kontrola impulsywności oraz zaburzenia koncentracji uwagi).

[29] Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.
[30] Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.
[31] Nadpobudliwość ruchową i impulsywność często trudno jest od siebie rozgraniczyć.



Rysunek 2. Grupy symptomów ADHD a typy zaburzeń

Opracowanie na podstawie T. Hańć, (2009, s. 14).

ADHD diagnozuje lekarz psychiatra lub psycholog po konsultacji z psychiatrą. Podczas procesu diagnozy ważne są informacje uzyskane od rodziców oraz innych osób zajmujących się wychowywaniem dziecka. Diagnoza powinna odbywać się we współpracy ze specjalistami, na przykład z lekarzem internistą, nauczycielem[32], pedagogiem szkolnym.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z ADHD
Jaką podstawę programową realizują uczniowie z ADHD, jakich trudności w nabywaniu wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z ADHD?

Podstawa programowa

Uczeń z ADHD opanowuje wiadomości i umiejętności wynikające z *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*.

Należy dostosować warunki kształcenia do możliwości psychofizycznych i tempa pracy ucznia. Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne (niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych

[32] Autorzy publikacji dotyczących ADHD zwracają uwagę na istotną rolę nauczyciela jako pierwszego wnikliwego obserwatora dziecka (K. Herda, 2007).

i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom[33].

Poniżej prezentujemy wskazówki, które należy uwzględnić podczas realizacji treści programowych w przypadku ucznia z ADHD.

Nauczyciel powinien stwarzać warunki do wielokrotnego powtarzania i utrwalania materiału.

Uczeń z nadpobudliwością ze względu na zaburzenia uwagi ma kłopoty ze zrozumieniem prostych poleceń, dlatego należy udzielać mu nieskomplikowanych komunikatów, np. *Zrób przykład 2a ze strony 25*. Zanim wydane zostanie polecenie należy upewnić się, czy uczeń nas słucha. Gdy uczeń ma problemy ze skupieniem uwagi, można wspólnie opracować sposób/znak przywołujący go do pracy. Należy monitorować postępy pracy ucznia i w razie konieczności przywoływać jego uwagę.

Każda nowa aktywność powinna być jasno i wyraźnie zaakcentowana, np. *Uwaga, zaczynamy czytać*. W celu zwrócenia uwagi na ważne informacje można zastosować tzw. zdania sygnały, np. *Powinniście to wiedzieć. Warto zapamiętać. Zapamiętajcie to. To jest szczególnie ważne. Są trzy rzeczy, które powinniście wiedzieć.* (S.S. Strychart, Ch.T. Mangrum II, 2009, s. 93).

Wskazane jest stosowanie technik pozyskiwania i zapamiętywania istotnych pojęć i informacji uzyskanych od nauczyciela oraz z materiałów tekstowych. W tym celu uczniowie muszą poznać odpowiednie strategie czytania np. PZPN – **P**rzejrzyj, **Z**apytaj, **P**rzeczytaj, **N**apisz. Można pokazać uczniom różne sposoby robienia notatek np. w postaci mapy myśli wg T. Buzana, odpowiednie zaplanowanie notatek na kartce (podział kartki na kolumny grupujące zapisywane treści np. zanotowane treści, pytania, nowe pojęcia, niezrozumiałe pojęcia). W starszych klasach dobrym sposobem na przyspieszenie robienia notatek jest skracanie słów. Warto podać uczniom pewne przykłady skrótowego zapisu wyrazów np. angielski – ang. słownictwo – słow. Innym sposobem jest stosowanie symboli zamiast słów czy całych wyrażeń (np. równa się = ; jest większa od >).

Ważne, aby uczniowie nauczyli się interpretować pomoce graficzne: czytać mapy, wykresy, diagramy, potrafili zanotować najważniejsze informacje. Dzieci z ADHD często uczą się dobrze w aktywnych sytuacjach dydaktycznych, takich jak przygotowanie inscenizacji i odgrywanie ról, wykorzystując środki ekspresji – na przykład ruch, dotyk, gest.

[33] Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

Gdy pisanie jest trudnym zadaniem dla dzieci z ADHD, można zastosować alternatywne środki prezentowania wiedzy, np. spisane przez kogoś pod dyktando na taśmie oraz na komputerze. Należy przewidywać wydarzenia i rozkładać je na prostsze zadania. Zbyt trudne zadania utrwalają schemat „*do niczego się nie nadaje*". Można podpowiadać dziecku rozwiązania alternatywne.

Uwarunkowania wynikające z diagnozy ucznia

Zasady pracy

1. Zasada regularności – są to działania w ustalonym rytmie, w których unika się gwałtownych i radykalnych zmian w celu zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i stałości.
2. Zasada powtórzeń (repetycji) Wielokrotne powtarzanie jasnych, prostych poleceń i upewnianie się, czy dziecko dobrze je zrozumiało.
3. Zasada jasno sprecyzowanych reguł i norm.
4. Zasada konsekwencji działania. Spokojne i konsekwentne egzekwowanie ustalonych reguł. Wdrażanie dziecka do finalizowania każdego podjętego zadania.
5. Zasada indywidualizacji. Dostosowania warunków kształcenia do możliwości psychofizycznych i tempa pracy ucznia.
6. Stosowanie wzmocnień pozytywnych. Wskazane są częste nagrody, głównie społeczne, jak pochwała, uśmiech, przytulenie lub drobne nagrody materialne – choćby za przejaw pożądanego zachowania.
7. Stworzenie odpowiedniej struktury zewnętrznej: (odpowiednio przygotowane miejsce pracy dziecka, ograniczanie w klasie bodźców rozpraszających uwagę).
8. Właściwa komunikacja (słuchanie ucznia, komunikaty dotyczące zachowania dziecka w danej chwili).
9. Stwarzanie sytuacji zapewniających sukces.
10. Zasada aktywizowania poprzez organizowanie dodatkowych aktywności pozwalających na rozładowanie emocji.
11. Zasada naprzemienności wysiłku i relaksu.
12. Zasada dostosowania struktury zajęć, (naprzemienne planowanie zajęć spokojnych oraz wymagających aktywności ruchowej, sprawdzić, czy uczeń zanotował pracę domową).
13. Zasada współpracy z rodzicami ucznia.

Ocenianie

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje ww. rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. mające swoje zastosowanie również do oceniania ucznia z ADHD. Jest to szczególnie istotne podczas oceniania zachowania ucznia z ADHD. Każdy nauczyciel ma bowiem obowiązek przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub odchylenia rozwojowe, uwzględnić wpływ tych zaburzeń lub odchyleń na jego zachowanie.

Nie należy obniżać ocen przedmiotowych oraz ocen zachowania z powodów objawów ADHD (zasada nie karania za objawy[34]).

Podczas oceniania ucznia z ADHD korzystna jest dodatkowa ocena opisowa pokazująca mocne i słabe strony pracy wykonanej przez ucznia.

Pisanie sprawdzianów

Uczeń może mieć podzielone zadania na etapy oraz wydłużony czas pisania sprawdzianu.

Należy rozważyć rozłożenie materiału sprawdzianu na mniejsze części oraz możliwość odpowiedzi ustnej zamiast testów, które dla większości dzieci z ADHD stanowią bardzo trudny wariant.

Jeżeli istnieje taka konieczność, można dać dziecku więcej czasu na wykonanie zadania.

Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy

Należy zadbać o uporządkowanie środowiska zewnętrznego (na ławce powinny znajdować się tylko niezbędne przedmioty/przybory, by nie rozpraszać dziecka). W zasięgu ręki może znajdować się kolorowy flamaster, by zaznaczać ważne informacje.

Uczeń powinien siedzieć z dala od miejsca, które powoduje rozproszenie uwagi, tzn. drzwi, okna, akwarium a jednocześnie blisko nauczyciela, by mógł on kontrolować pracę ucznia. W przypadku ucznia, który potrzebuje więcej przestrzeni, można umieścić go w tylnej części klasy, lecz należy co kilka minut upewnić się, czy uczeń zrozumiał zadanie i pracuje nad nim.

Uczniowi należy zapewnić stałe miejsce w ławce przez cały rok szkolny

Umieszczać aktualnie obowiązujące zasady w formie graficznej i pisemnej na widocznym dla ucznia miejscu w klasie.

[34] Dokładna znajomość objawów ADHD pozwoli odróżnić zachowania będące przejawami ADHD np. od złośliwości.

Przykładowe strategie radzenia sobie z nadmierną impulsywnością

1. Przypominaj w odpowiednim momencie zasadę pamiętając o tym, by: były to komunikaty jasne i krótkie (mało słów), powtórzone tyle razy ile dziecko tego potrzebuje,
2. Przewiduj sytuacje, szczególnie niebezpieczne ze względu na impulsywność dziecka (np. przechodzenie przez ulicę).
3. Bądź konsekwentny.
4. Wspólnie opracowuj sygnały, np. Nie przerywaj. Chcę coś powiedzieć. Nie teraz. I inne.

Przykładowe strategie radzenia sobie z nadruchliwością

1. Pozwalaj na celowy ruch (np. przyniesienie kredy, wytarcie tablicy, siedzenie na piłce dającej możliwość podskakiwania bez przeszkadzania innym).
2. Przeplataj aktywności.
3. Pozwól dziecku na niewielki niepokój ruchowy w obrębie miejsca siedzenia, by mogło skupić się na celowej czynności.

Przykładowe strategie radzenia sobie z zaburzeniami uwagi

1. Ograniczaj ilość bodźców docierających do dziecka podczas wykonywania zadań.
2. Pomagaj w wybieraniu najważniejszych bodźców (np. zaznaczanie kolorem)[35].
3. Dziel zadania na realne do wykonania części.
4. Dostosuj czas wykonania zadań do możliwości psychofizycznych ucznia.

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z ADHD
Jakie są czynniki warunkujące proces uczenia się, przebieg uczenia się i osiągnięcia szkolne ucznia z ADHD?

Warunki uczenia się – *czynniki warunkujące proces uczenia się*

- trwałość pamięci (wysoka/niska umiejętność zapamiętywania wiadomości),
- czynniki zewnętrzne ułatwiające i rozpraszające koncentrację uwagi,
- spostrzegawczość,
- motywacja (indywidualne zaangażowanie, nastawienie poznawcze),
- zastosowanie się do instrukcji,
- określenie stylu uczenia się (typy: „wzrokowiec", „słuchowiec", „kinestetyk"),

[35] Bądź „podpowiadaczem", lecz nie „pomagaczem".

- tempo pracy,
- zainteresowanie przedmiotem,
- zainteresowania,
- uzdolnienia,
- umiejętność planowania działań,
- organizacja czasu uczenia się (funkcjonowanie ucznia),
- rozumienie czytanego tekstu,
- rozumienie tego, co nauczyciel mówi podczas lekcji/brak nawyków samodzielnej pracy,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- zachowanie podczas lekcji,
- przestrzeganie norm i zasad,
- relacje z rówieśnikami i dorosłymi,
- pozycja dziecka w grupie.

Przebieg uczenia się

- umiejętność słuchania,
- koncentracja uwagi,
- trwałość pamięci,
- poziom opanowania podstawowych technik szkolnych,
- myślenie,
- komunikowanie wiedzy,
- wykonywanie zadań praktycznych,
- tempo pracy,
- poziom opanowania treści programowych.

Wyniki uczenia się i zachowania

- osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne (zainteresowania, aspiracje, postawy i wartości): zainteresowanie przedmiotem, adekwatność reakcji do siły bodźca, reakcja na ocenę pracy, umiejętność kończenia zadań;
- osiągnięcia poznawcze (poziom podstawowych procesów psychicznych, wiedza i umiejętności szkolne);
- pożądane zachowania społeczne (zachowanie podczas lekcji, przestrzeganie norm i zasad, relacje z rówieśnikami i dorosłymi).

Uwarunkowania środowiskowe:

- aktualna sytuacja rodzinna (struktura rodziny, znaczące dla dziecka osoby w rodzinie, metody wychowania w rodzinie/konsekwencje, nagrody, kary; sposoby rozwiązywania trudnych sytuacji przez rodziców, otwartość rodziców na współpracę i wymianę doświadczeń dotyczących pracy z dzieckiem, zachowań dziecka najbardziej utrudniających funkcjonowanie w rodzinie, relacje z rodzeństwem, relacje z rodzicami).

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z ADHD
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Obserwacja dziecka

Arkusz obserwacji może być sporządzony przez nauczyciela i powinien zawierać następujące obszary oceny zachowania ucznia:

Zaburzenia koncentracji uwagi

- rozpraszanie się (czy jest problem z utrzymaniem uwagi?);
- skupienie uwagi na jednym źródle bodźca;
- utrzymanie ciągłej uwagi podczas wykonywania jednego zadania;
- często wydaje się, że nie słucha tego, co się do niego mówi;
- zapominanie poleceń;
- trudności z zastosowaniem się do instrukcji (lecz nie z powodu niezrozumienia instrukcji);
- trudności ze zorganizowaniem własnej pracy, nauki, zabawy;
- nie kończenie rozpoczętych prac (przerywanie pracy np. w połowie);
- przechodzenie do wykonania kolejnej czynności nie skończywszy poprzedniej;
- częste zapominanie o zabraniu wszystkich rzeczy niezbędnych do wykonania danej czynności;
- gubienie rzeczy;
- szybkie nudzenie się.

Impulsywność

- działanie pod wpływem impulsu (czyli bez zastanowienia);
- wyrywanie się do odpowiedzi zanim pytanie zostanie zadane w całości;
- trudności z zaczekaniem na swoją kolej;
- częste wtrącanie się do rozmowy lub zabawy;
- nadmierna gadatliwość;
- częste zmiany zajęć;
- brak umiejętności planowania działań.

Nadruchliwość

- częsta, nadmierna potrzeba ruchu;
- częste wstawanie z miejsca, chodzenie po klasie, bieganie, częste wspinanie się na różne przedmioty;
- podczas siedzenia na lekcji wiercenie się, kręcenie, machanie rękami, nogami („niepokój w obrębie miejsca siedzenia");
- nadmierna gadatliwość (nadruchliwość „w obrębie mięśni języka");
- nadmierna hałaśliwość podczas zabawy, trudności ze spokojnym bawieniem się;
- zaczepianie, potrącanie.

Inne

- ulubione przedmioty/zajęcia dziecka;
- funkcjonowanie w trakcie ulubionych zajęć edukacyjnych;
- mocne strony dziecka;
- problemowe zachowania dziecka w trakcie lekcji;
- problemowe zachowania dziecka na przerwach;
- problemowe zachowania dziecka w świetlicy;
- pory dnia, gdy dziecko funkcjonuje najlepiej i najgorzej;
- relacje z rówieśnikami;
- liczba kolegów, przyjaciół;
- relacje z dorosłymi na terenie szkoły;
- zna reguły ale ma kłopoty z ich zastosowaniem.

Wywiad rodzinny sytuacja rodzinna (struktura rodziny, styl wychowania);

Analiza wytworów dziecięcych – zeszytów, rysunków

Rozmowa z dzieckiem (pozycja w grupie, osoby znaczące dla dziecka w grupie, jego samoocena);

Przykładowe pytania:

- Co najbardziej lubisz robić w szkole?
- Czego najbardziej nie lubisz?
- Jakie przedmioty lubisz najbardziej a jakie najmniej i dlaczego?
- Czy masz ulubionych kolegów w klasie?
- Do kogo możesz zwrócić się w klasie o pomoc jeżeli tego potrzebujesz?

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia z ADHD
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia z ADHD?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia z ADHD?

Nauczyciel powinien rozpoznać indywidualne potrzeby ucznia w kategoriach cech sprzyjających i niesprzyjających jego rozwojowi:

- grupy cech korzystnych dla rozwoju (grupa A):
  - rozwój intelektualny na poziomie powyżej przeciętnej,
  - zainteresowania, w tym również szczególne zainteresowania danym przedmiotem,
  - wysoka motywacja,
  - dobra spostrzegawczość,
  - sprawność motoryki małej i dużej,
  - uzdolnienia,
  - zasób wiedzy o otaczającym świecie,
  - łatwość nawiązywania kontaktów z innymi,
  - mobilizacyjna funkcja wzmocnień pozytywnych (nagród, pochwał),
  - mobilizacyjna funkcja wzorca osobowego,
  - inne wynikające z opinii i obserwacji własnej nauczyciela;
- grupy cech niekorzystnych dla rozwoju (grupa B):
  - zaburzenie koncentracji uwagi (szybkie rozpraszanie się, duża wrażliwość na zewnętrzne bodźce rozpraszające, trudność ze skupieniem uwagi, trudności z zapamiętaniem kolejnych czynności dnia codziennego);

- nadruchliwość (częsta potrzeba ruchu, nadaktywność ruchowa – „niepokój w obrębie miejsca siedzenia", nadruchliwość „w obrębie mięśni języka" – gadatliwość);
- impulsywność (częste wyrywanie się z odpowiedzią zanim usłyszy całe pytanie, nie potrafi zaczekać na swoją kolej);
- trudności w kontaktach interpersonalnych.

Nauczyciel, który stara się ustalić okoliczności utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia, powinien zwrócić uwagę na własną wiedzę o przyczynach zaburzenia, objawach, metodach pracy z uczniem z danym rodzajem zaburzenia. Uświadomić sobie własną postawę wobec ucznia z zaburzeniem.

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Planu Działań Wspierających (PDW) dla ucznia/uczniów z ADHD
Jak konstruować plan działań wspierających (PDW)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić zespół przy konstruowaniu PDW?

Plan Działań Wspierających powinien dotyczyć takich obszarów, jak:

- sfera ruchowa (tu: wyraźny niepokój ruchowy w zakresie dużej i małej motoryki, częsta potrzeba ruchu, nadruchliwość „w obrębie mięśni języka", gadatliwość, inne);
- sfera poznawcza (tu: skupienie uwagi, wzmożona wrażliwość na zewnętrzne bodźce rozpraszające, pochopność myślenia, trudności w planowaniu własnej aktywności, zapominanie o różnych codziennych sprawach, znajomość zasad bez umiejętności adekwatnego zastosowania ich w konkretnej sytuacji, inne);
- sfera emocjonalna (tu: szybkie, silne reakcje emocjonalne, wzmożona ekspresja uczuć, zwiększona wrażliwość emocjonalna na bodźce otoczenia, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, inne);
- relacje społeczne (nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, pozycja ucznia w grupie rówieśniczej, wyrozumiałość wobec innych, inne);
- motywacja (wewnętrzna, zewnętrzna);
- samoocena (umiejętność rozpoznania swoich mocnych i słabych stron oraz rozpoznanie własnych możliwości);
- zainteresowania (własne, przedmiotem);
- uzdolnienia;

- inne wynikające z opinii i obserwacji własnych nauczyciela.

„Dziecko z ADHD wymaga pomocy w tych sferach życia, które są zaburzone przez kłopoty z koncentracją, nadruchliwością oraz nadmierną impulsywnością" (A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, 2007, s. 132).

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja PDW (Planu Działań Wspierających) w pracy z uczniem z ADHD
Jak realizować PDW uwzględniając ważne zasady pracy z uczniem z ADHD?

Realizacja planu działań wspierających w pracy z uczniem z ADHD wymaga od nauczyciela uświadomienia sobie, że temu uczniowi należy zapewnić zaspokojenie następujących potrzeb: kontrolowanego i zaplanowanego ruchu, ograniczonej ilości bodźców, potrzeby stałości i niezmienności, potrzeby jasnych reguł, zasad, komunikatów i poleceń, potrzeby powtórzeń, przewidywalności, konsekwencji, potrzeby odpowiedniej organizacji stanowiska pracy, potrzeby częstych dodatnich wzmocnień. Z tych potrzeb wynikają zasady pracy z uczniem.

Zasady pracy z uczniem (w tym ewentualne przygotowanie miejsca pracy)

- akceptacja dziecka i indywidualizacja,
- zapewnienie uczniowi poczucia bezpieczeństwa i sukcesu
- precyzowanie zasad, reguł, formułowanie jasnych, krótkich, jednoznacznych poleceń,
- przypominanie o samokontroli i sprawdzaniu, przy stosowania wzmocnień pozytywnych,
- podążanie za zainteresowaniami dziecka,
- tworzenie odpowiedniej struktury zewnętrznej ograniczającej rozpraszające bodźce
- zasada współpracy z rodzicami ucznia.

Zasady oceniania

- zasada nie karania za objawy,
- ocenianie za osiągnięcia oraz włożony wysiłek w rozwiązanie zadań,
- natychmiastowe nagradzanie.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem z ADHD
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Cele edukacyjno-terapeutyczne lub edukacyjne w pracy z uczniem

Cele edukacyjne – realizacja celów wynikających z podstawy programowej.

Cele terapeutyczne:

- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, przewidywalności i stałości;
- zapewnienie akceptacji przez grupę rówieśniczą;
- umiejętność rozpoznawania i nazywania uczuć własnych i innych;
- rozbudzanie zainteresowań dziecka i angażowanie go w bardzo konkretne działania;
- rozwijanie mocnych stron;
- zwiększenie motywacji do nauki;
- organizowanie sytuacji zapewniających dziecku sukces;
- rozwijanie kompetencji w zakresie umiejętności psychospołecznych;
- nabycie umiejętności radzenie sobie w trudnych sytuacjach;
- nabycie umiejętności opanowywania odruchów złości, agresji i zachowań impulsywnych.

Procedury (metody, formy, środki) które może stosować nauczyciel w zakresie usprawniania komunikacji z uczniem oraz uczniów między sobą

etap przedszkolny:

- zajęcia kierujące aktywnością ruchową dziecka i poprawiające jego zdolność skupienia uwagi i koncentracji – metody: rytmika, muzykoterapia, bajkoterapia, relaksacja, arteterapia, pedagogika zabawy, gry i zabawy interakcyjne Vopla, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne, zajęcia integracji sensorycznej V.F. Maas;
- zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym;

szkoła podstawowa:

- zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym;
- zajęcia kierujące aktywnością ruchową dziecka i poprawiające jego zdolność skupienia uwagi i koncentracji – metody: muzykoterapia, bajkoterapia, drama, relaksacja, ar-

teterapia, pedagogika zabawy, gry i zabawy interakcyjne Vopla, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne, zajęcia integracji sensorycznej V.F. Maas;

- zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym;

gimnazjum:

- zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym (np. sposoby efektywnego uczenia się, radzenie sobie ze stresem, autoprezentacja);
- zajęcia kierujące aktywnością ruchową dziecka i poprawiające jego zdolność skupienia uwagi i koncentracji, metody: muzykoterapia, biblioterapia, drama, relaksacja, arteterapia, gry i zabawy interakcyjne Vopla, zajęcia integracji sensorycznej V.F. Maas;
- zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym;

szkoła ponadgimnazjalna:

- zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym (np. sposoby efektywnego uczenia się, radzenie sobie ze stresem, autoprezentacja) i psychoteraputycznym;
- zajęcia kierujące aktywnością ruchową dziecka i poprawiające jego zdolność skupienia uwagi i koncentracji, metody: muzykoterapia, biblioterapia, drama, relaksacja, arteterapia, gry i zabawy interakcyjne Vopla, zajęcia integracji sensorycznej V.F. Maas;
- zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym.

LITERATURA:

Cooper, P., Ideus, K. (2001). *Zrozumieć dziecko z nadpobudliwością psychoruchową. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Hańć, T. (2009). *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Herda, K. (2008). *O dzieciach Indygo, czyli ADHD bez tajemnic*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Kołakowski, A., Wolańczyk, T., Pisula, A., Skotnicka, M., Bryńska, A. (2007). *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*. Gdańsk. GWP.

Opolska, T., Potempska, E. (1999). *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań.* Warszawa: CMPPP.

O'Regan, F.J. (2005). *ADHD*. Warszawa: LIBER.

Oszwa, U. (2002). Dzieci z zaburzeniami uwagi. *Remedium*, 4, 12.

Pfiffner, L.J. (2004). *Wszystko o ADHD*. Kraków: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Strichart, S.S., Mangrum II, Ch.T. (2009). *Dziecko z ADHD w klasie. Planowanie pracy dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi.* Gdańsk: GWP.

Wielkowiejska-Comi, I. (2002). Praktyka w ADHD i ADD. *Remedium*, 4, 12.

Wielkowiejska-Comi, I. (2002). Jasne zasady. *Remedium*, 5, 12.

Oszwa, U. (2002). Dzieci z zaburzeniami uwagi. *Remedium*, 4, 12.

Wolańczyk, T., Kołakowski, A., Skotnicka, M. (1999). *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*. Lublin: Bifolium.

11. MODEL PRACY Z UCZNIEM NIEDOSTOSOWANYM SPOŁECZNIE LUB ZAGROŻONYM NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM

mgr Joanna Moleda,
mgr Katarzyna Mirosław

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia?

Uczeń niedostosowany społecznie lub zagrożony niedostosowaniem społecznym uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji Zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pegagogicznej. W orzeczeniu Zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i uzasadnienie. W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zalecane są warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka, a także najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia specjalnego, np. w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub młodzieżowym ośrodku socjoterapii.

W diagnozie zawarte są informacje o możliwościach i potencjale rozwojowym dziecka. W przypadku dziecka niedostosowanego społecznie określony jest:

- poziom rozwoju intelektualnego,
- przyczyny niedostosowania społecznego,
- poziom rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych,
- cechy społecznego funkcjonowania ucznia,
- zaburzenia emocjonalne,
- poziom opóźnienia szkolnego.

Ponadto orzeczenie zawiera zalecenia i wnioski dotyczące pracy z uczniem, np.:

- dostosowanie wymagań do możliwości ucznia,
- zajęcia terapii pedagogicznej,
- socjoterapia,
- psychoterapia,
- profilaktyka uzależnień,
- resocjalizacja,
- utrwalanie norm i zasad współżycia społecznego.

Charakterystyka ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym?

Problem niedostosowania społecznego od wielu lat jest przedmiotem szczególnego zainteresowania licznych przedstawicieli nauk społecznych, jak i praktyków zajmujących się procesem socjalizacji wychowania. Autorzy zajmujący się problematyką niedostosowania społecznego (nieprzystosowaniem, demoralizacją, wykolejeniem społecznym[36]) proponują wiele jego definicji.

Termin „niedostosowanie społeczne" stosowany jest w stosunku do osób, których funkcjonowanie społeczne jest zaburzone. Niedostosowanie społeczne odnosi się do zaburzeń sfery emocjonalno-wolicjonalnej, behawioralnej i osobowości. Przejawia się w postaci trudności w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych, zadań życiowych, zaburzonej równowadze poznawczo-uczuciowej, wadliwie zintegrowanych postawach społecznych, nieprzestrzeganiu zasad moralnych, negatywnych lub nieadekwatnych reakcjach na zakazy i nakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych i złym samopoczuciu (M. Grzegorzewska, 1964, H. Spionek, 1965, M. Przetacznik, M. Susułowska, 1968, J. Konopnicki, 1971, O. Lipkowski, 1971, C. Czapów, 1978, J. Doroszewska, 1981, L. Pytka, 1986).

***

W zależności od nasilenia objawów i dodatkowych czynników środowiskowych, wyróżniono niedostosowanie społeczne i zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Za objawy, które należy brać pod uwagę, przyjęto:

- nagminne wagary,
- ucieczki z domu i włóczęgostwo,
- sporadyczne lub systematyczne picie alkoholu,
- odurzanie się (jego próby i faktyczne odurzanie się),
- niszczenie mienia,
- stosowanie przemocy,
- bójki,
- przywłaszczenie cudzego mienia,
- kradzieże,

[36] W literaturze przedmiotu stosuje się różnorodne pojęcia w tym zakresie. Terminy „niedostosowanie społeczne" i „nieprzystosowanie społeczne" często traktuje się jako synonimy, ale pojawiają się też stanowiska różnicujące zakresy znaczeniowe tych pojęć. W niniejszym opracowaniu pojęcia te traktowane są zamiennie.

- udział w grupach negatywnych,
- usiłowanie i dokonanie samobójstwa.

Jako osoby niedostosowane społecznie traktuje się dzieci i młodzież, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone zaburzenia w zachowaniu. Zagrożeni niedostosowaniem społecznym są dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska jak: rodzina czy grupa rówieśnicza (za: L. Pytka, 2000, s. 90).

***

Niedostosowanie społeczne ujmuje się jako proces, czyli ciąg następujących po sobie zmian, które podlegają dynamice. Cechą specyficzną dla każdego procesu jest etapowość, tzn. przechodzenie z jednej fazy do drugiej. C. Czapów (1978) zaproponował opis zjawiska w formie trzech stadiów przestępczego wykolejenia się:

S t a d i u m p i e r w s z e cechuje wystąpienie poczucia odtrącenia, frustracji, potrzeby emocjonalnej zależności, reakcje negatywne. Jednostka może reagować agresją, buntem, narastającą wrogością wobec rodziców i społeczeństwa. W fazie tej dziecko reaguje nieproporcjonalnie silnie na podniety. W zachowaniu młodego człowieka dostrzega się brak cierpliwości i wytrwałości oraz brak koncentracji uwagi. Często nie kończy rozpoczętych przez siebie prac lub wykonuje je niedokładnie.

S t a d i u m d r u g i e – w fazie tej utrwalają się antyspołeczne zachowania, obserwuje się bunt wobec wszelkich autorytetów. Podstawowe potrzeby emocjonalne i społeczne zaspokajane są poza domem rodzinnym. Zauważyć też można u ucznia pierwsze symptomy niedostosowania: picie alkoholu, zażywanie narkotyków, wagary, ucieczki z domu, kradzieże.

S t a d i u m t r z e c i e objawia się nawiązywaniem kontaktów z grupami przestępczymi, chuligańskimi. U jednostki występuje irracjonalna chęć niszczenia przedmiotów oraz – jeśli jest to możliwe – zadawanie bólu innej osobie.

C. Czapów wyróżnił też trzy zasadnicze typy wykolejenia społecznego ze względu na trzy różne czynniki etiologiczne:

1. Z w i c h n i ę t a s o c j a l i z a c j a – odtrącenie emocjonalne, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne.
2. D e m o r a l i z a c j a – ma miejsce wtedy, gdy dziecko prawidłowo zsocjalizowane dostaje się pod wpływy innej obyczajowości i kultury niż ta, w jakiej było wychowywane. Powstaje to na zasadzie zrewidowania wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni dostosować.

3. S o c j a l i z a c j a p o d k u l t u r o w a – występuje, gdy socjalizacja dziecka przebiega prawidłowo z punktu widzenia poprawności funkcjonowania mechanizmów psychologicznych. Popada ono jednak w konflikt z normami ogólnospołecznymi z powodu identyfikacji z własną podstawową grupą respektującą normy podkulturowe, chuligańskie, złodziejskie, czy w ogóle przestępcze.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym
Jaką podstawę programową realizują uczniowie, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym?

P o d s t a w a p r o g r a m o w a

Młodzież niedostosowana społecznie i zagrożona niedostosowaniem społecznym realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego określoną dla poszczególnych typów szkół.

Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne (niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

O c e n i a n i e

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.) które nakłada na nauczycieli obowiązek uwzględniania podczas oceniania ucznia niedostosowanego społecznie i zagrożonego niedostosowaniem społecznym wpływu zaburzeń rozwojowych na jego naukę i zachowanie.

Standardy wymagań oraz procedury organizowania i przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, maturalnego, potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, stosowane wobec młodzieży niedostosowanej społecznie i zagrożonej niedostosowaniem społecznym przewidują możliwość dostosowania warunków, np. poprzez udział pedagoga resocjalizacji – Komunikat Dyrektora CKE.

Ocena ucznia niedostosowanego społecznie i zagrożonego niedostosowaniem społecznym powinna być obiektywna i sprawiedliwa, wówczas mobilizuje ona do efektywnej pracy intelektualnej i praktycznej. W ocenie należy brać pod uwagę przede wszystkim cząstkowe efekty pracy ucznia. Jest to istotne zwłaszcza w przypadku uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze, którzy w całościowym procesie dydaktyczno-wychowawczym potrzebują wsparcia, życzliwej pomocy i specjalistycznej opieki ze strony nauczycieli i wychowawców.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Skala Nieprzystosowania Społecznego (autorstwa L. Pytki) przeznaczona jest do określania wadliwego funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży w wieku 13–18 lat. SNS jest skalą szacunkową, porządkującą informacje o danej jednostce. Służy do wstępnego pomiaru nieprzystosowania społecznego. Pozwala na określenie intensywności i częstotliwości występowania zachowań lub cech jednostki, które uznawane są przez społeczeństwo za niekorzystne, szkodliwe i negatywne. O nieprzystosowaniu jednostki w danym obszarze jej społecznego funkcjonowania wnioskuje się na podstawie przejawianych przez nią form i rodzajów zachowania postrzeganych przez otoczenie społeczne, a zwłaszcza przez osoby „socjalizująco znaczące", czyli rodziców, kolegów, nauczycieli i wychowawców.

Skala Nieprzystosowania Społecznego składa się z sześciu części (podskal):

1) „Nieprzystosowanie rodzinne" – mierzy nieprzystosowanie jednostki do wymogów życia rodzinnego, tzn. jej reakcje na wymagania i oczekiwania ze strony rodziców i środowiska rodzinnego;
2) „Nieprzystosowanie rówieśnicze (koleżeńskie)" – mierzy nieprzystosowanie dziecka do standardów szkolnej grupy rówieśniczej;
3) „Nieprzystosowanie szkolne" – mierzy nieprzystosowanie dziecka do wymogów szkolnych;
4) „Zachowania antyspołeczne" – mierzy nasilenie i częstość występowania antyspołecznych zachowań dziecka zaobserwowanych przez wychowawców lub rodziców;

5) „Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych" – mierzy stopień nagromadzenia niekorzystnych czynników biopsychicznych występujących u dziecka (takich jak: zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, zaburzenia funkcji percepcyjnych i wykonawczych itp.);
6) „Kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych" – mierzy stopień nagromadzonych, niekorzystnych czynników socjokulturowych, w tym czynników „naznaczających" jednostkę, jako dewiantywną.

W celu skutecznego przeprowadzania procesu diagnostycznego należy dokonać analizy poszczególnych symptomów niedostosowania społecznego. Schemat postępowania diagnostycznego według K. Ostrowskiej (1986):

W a g a r y

Liczne absencje na zajęciach szkolnych mogą powodować kumulowanie się zaległości w opanowywaniu programu nauczania, a w konsekwencji drugoroczność ucznia.

Należy zatem ustalić:

1) analizę sytuacji problemowej (częstotliwość występowania, intensywność oraz czas trwania, z wychowawczego punktu widzenia ważne jest ustalenie m.in. z kim dziecko uczęszcza na wagary, kto usprawiedliwia jego nieobecności);
2) objaśnienie symptomu systematycznych wagarów (co uczeń zyskuje opuszczając zajęcia, w jakim stopniu zachowanie to jest oczekiwane i podtrzymywane przez innych kolegów);
3) analizę motywów zachowania (czy i w jakim stopniu wagarujący uczeń osiągnął jakiekolwiek pozytywne wzmocnienia w wyniku wagarowania – w ażne jest ustalenie nasilenia i częstotliwości pozytywnych i negatywnych wzmocnień);
4) analizę aspektu rozwojowego omawianego zjawiska (w jakim stopniu wagarowanie jest wynikiem nie radzenia sobie z wymaganiami szkolnymi z powodu deficytów biologicznych, a w jakim stopniu jest skutkiem warunków socjokulturowych, braku pomocy w nauce ze strony rodziców, braku zainteresowania nauką dziecka w domu);
5) ustalenie poziomu samokontroli (czy uczeń dostrzega wadliwość swojego zachowania, a jeśli tak, to w jakim stopniu, czy odczuwa z tego powodu poczucie winy, czy próbował dokonać zmiany zachowania, czy zwracał się z tym problemem do innych osób, np. rodziców, opiekunów, nauczycieli, oraz czy otrzymał pomoc);
6) analizę wpływu innych osób, czyli ustalenie w jakim stopniu społeczne relacje z innymi ludźmi z otoczenia ucznia mogą stymulować analizowane zachowanie;

7) analizę środowiska społeczno-kulturowego i fizycznego ucznia, czyli ustalenie w jakim stopniu zewnętrzne, fizyczne środowisko ucznia może sprzyjać systematycznym wagarom.

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym
Jak konstruować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu IPET?

Celem zabiegów pedagogicznych o charakterze resocjalizacyjnym jest doprowadzenie do stanu poprawnego przystosowania społecznego jednostki, a następnie – ukształtowanie takich cech jej zachowania i osobowości, które będą jej gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie, którego normy i wartości będzie respektować (L. Pytka, 2000).

Treści nauczania

W pracy z uczniem niedostosowanym społecznie i zagrożonym niedostosowaniem społecznym należy położyć nacisk na rozbudzanie zainteresowań młodzieży nauką, na kształtowanie pozytywnej motywacji do nauki. Warunkiem realizacji tych postulatów jest stworzenie uczniom udziału w odpowiednio atrakcyjnych zajęciach. Dominować w nich powinny np. pokazy multimedialne, wycieczki, warsztaty itp. Ważne jest stworzenie tym uczniom możliwości odnoszenia sukcesów na terenie szkoły.

Aktywizujące metody i formy pracy

1) IPET powinien stanowić kompleksowy zbiór oddziaływań wychowawczych, korekcyjnych i terapeutycznych. Powinien opierać się na zasadzie demokratyzacji pracy wychowawczej, tzn. uczniowie powinni ponosić współodpowiedzialność za rekonstrukcje swojej osobowości prowadzącej do przestrzegania norm i zasad współżycia społecznego.
2) Aktywizacji zainteresowań uczniów sprzyja indywidualizowanie nauczania. Według zasady indywidualizacji w nauczaniu młodzieży niedostosowanej spo-

łecznie (O. Lipkowski, 1980) należy zmierzać przede wszystkim do rozwoju i wzmocnienia tych elementów osobowości dziecka, które mają zasadniczy wpływ na jego motywację. Podstawą indywidualizującej pracy w nauczaniu jest bardzo dobra znajomość ucznia. Respektowanie zasady indywidualizacji często zwiększa słabą wiarę ucznia w jego możliwości osiągania sukcesów szkolnych i dzięki temu wzmacnia jego motywację do nauki oraz chęć współpracy z nauczycielem.

3) Istotne też jest w pracy z młodzieżą niedostosowaną stopniowanie trudności – odpowiednie dostarczanie uczniowi zadań szkolnych (pod względem ilości, jak i stopnia trudności oraz właściwe używanie wzmocnień pozytywnych). Według O. Lipkowskiego (1980) konieczność respektowania wymienionej zasady wynika przede wszystkim z faktu, że młodzież niedostosowana najczęściej wykazuje infantylny stosunek do stawianych jej zadań, zwłaszcza wymagającej długofalowej i systematycznej pracy. Zadania zbyt trudne lub związane z długą aktywnością uczniów, zwiększają ich negatywne postawy wobec nauki.
4) W pracy z uczniem niedostosowanym ważna jest również funkcja oceny szkolnej (S. Górski, 1985). Powinna ona stanowić bodziec zachęcający uczniów do działań. Zadaniem nauczyciela jest inspirowanie aktywności intelektualnej uczniów oraz stwarzanie, poprzez system nagród, warunków do jej uzewnętrzniania i uzyskiwania w ten sposób przez uczniów odpowiednich gratyfikacji.
5) Ważna w procesie nauczania osób niedostosowanych społecznie jest zasada pomocy w nauce. Jest ona nastawiona na przywrócenie uczniowi wiary w możliwości uzyskania pomyślnych wyników w nauce i nadrobienia zaległości szkolnych. Istotne jest by uczeń przezwyciężył nieufność i niechęć do nauczyciela, a także do rówieśników. Należy pomóc uczniowi przede wszystkim w:
   a) przezwyciężaniu obawy przed kompromitacją, złą oceną;
   b) przezwyciężaniu niechęci i nienawiści do szkoły;
   c) poprawie interakcji z nauczycielami oraz kolegami w środowisku szkolnym;
   d) korygowaniu i wyrównywaniu zaniedbań dydaktycznych oraz wychowawczych; wzmacnianiu motywacji do nauki szkolnej;
   e) przyjęciu aktywnej, pozytywnej postawy wobec zadań życiowych.
6) W nauczaniu uczniów niedostosowanych należy też wziąć pod uwagę zasadę dominacji wychowania. Zakłada ona podporządkowanie wszelkich oddziaływań dydaktycznych celom wychowawczym. W trakcie nauczania uczniów niedostosowanych należy rozwinąć w nich właściwe postawy społeczne, sądy moralne stanowiące wewnętrzną siłę prowadzącą zachowanie ucznia we właściwym kierunku. Zasada ta

podporządkowuje treści kształcenia wszechstronnemu rozwojowi ucznia w celu wzbogacenia jego osobowości oraz wytworzenia u niego gotowości przyjmowania tych treści, zainteresowania się nimi.

7) Kolejna zasada w nauczaniu uczniów niedostosowanych społecznie dotycząca aktywizacji uczniów zakłada, że uczeń przyzwyczajony jest do życia pełnego ruchu, wrażeń, emocji, w związku z tym nauczyciel wychodzący naprzeciw potrzebom podopiecznego, stosuje na zajęciach metody i formy aktywizujące. Należą do nich m.in.:
   a) giełda pomysłów,
   b) burza mózgów,
   c) gry dydaktyczne (symulacyjne, inscenizacje),
   d) dramy,
   e) metody sytuacyjne,
   f) metody laboratoryjne,
   g) metody problemowe (K. Kruszewski, 1991, W. Okoń, 2003).

   W ten sposób młodzież niedostosowana zostaje współtwórcami procesu dydaktyczno-wychowawczego i tym samym zaspokaja swoją naturalną ciekawość.
8) Praca z uczniem niedostosowanym powinna przebiegać w myśl zasady systematyczności, tj. konieczności planowego, konsekwentnego i systematycznego realizowania założeń edukacyjnych i wychowawczych.
9) W pracy z uczniem niedostosowanym społecznie należy również uwzględniać zasadę treści kształcących. Zwraca ona uwagę na eksponowanie w czasie procesu dydaktycznego tych treści nauczania, które w sposób szczególny kształtują u ucznia pozytywne cechy osobowości:
   a) wrażliwość,
   b) współczucie,
   c) prawdomówność,
   d) uczciwość,
   e) pracowitość,
   f) sumienność,
   g) kulturę osobistą (A. Szecówka, 2007).

Treści preferowane w nauczaniu uczniów niedostosowanych społecznie powinny być zbliżone do codziennych problemów życiowych ucznia, skłaniać go do zastanawiania się nad własnym postępowaniem. Zasada ta wychodzi naprzeciw celom resocjalizacyjnym, zmierzającym do tego, aby uczeń niedostosowany zrozumiał istotę

wartościowania moralnego oraz aby sądy moralne uczynił wewnętrznym nakazem swojego postępowania (K. Pospiszyl, 1973).

10) Kolejna zasada dotyczy nauczania zespołowego. Nauka w zespołach uczniowskich ma charakter uspołeczniający i stwarza dogodne warunki do generowania sytuacji interakcyjnych, które mobilizują uczniów niedostosowanych do pożytecznej i celowej pracy. Przez organizowanie zespołów zaspokaja się naturalną potrzebę zrzeszania się uczniów, łączenia grupy przy równoczesnym nadawaniu pozytywnego i legalnego kierunku działania. Zespoły umożliwiają nauczycielom organizowanie procesu dydaktycznego z uwzględnieniem zainteresowań uczniów, poziomu uzdolnień, a także zaniedbań dydaktycznych oraz cech osobowości.

Wskazania do pracy z uczniami niedostosowanymi lub zagrożonymi niedostosowaniem społecznym

1) Pomoc uczniom mającym niepowodzenia szkolne w przygotowaniu ich do pełnego uczestnictwa w życiu grupy dzieci. Takie osoby, na skutek trwałych, nieodwracalnych niepowodzeń, tracą możliwość opanowania podstawowych wiadomości i umiejętności, które potrzebne są do aktywnego udziału w życiu społecznym.
2) Ukierunkowanie aktywności ucznia poprzez stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań, wzmacnianie poczucia własnej wartości, samooceny, odpowiedzialności za własne działania.
3) Pomoc w nawiązywaniu pozytywnych kontaktów społecznych z rówieśnikami.
4) Modyfikowanie wzorów zachowań, wskazywanie innych, alternatywnych i adekwatnych do wymagań konkretnych sytuacji wychowawczych.
5) Promocja zdrowego stylu życia (profilaktyka uzależnień).
6) Włączenie uczniów niedostosowanych do zajęć z zakresu strategii radzenia sobie ze stresem, treningów zastępowania agresji, treningów umiejętności społecznych.
7) Wprowadzenie zajęć alternatywnych do zachowań ryzykowanych młodzieży – odpowiadających zainteresowaniom uczniów.

Metody pracy z uczniem niedostosowanym społecznie

Metody pracy z uczniem niedostosowanym społecznie można podzielić ze względu na środki, jakimi dysponuje wychowawca w realizacji zadań. Są to cztery rodzaje środków:

1) walory osobiste własne lub innych osób,
2) sytuacje społeczne,

3) grupy formalne i nieformalne,
4) elementy kultury.

Walory osobiste to między innymi umiejętności w różnych dziedzinach, zdolności, talenty, cechy osobowości. Sytuacje społeczne oznaczają układy między jednostką a innymi ludźmi, grupami. Grupy formalne i nieformalne są to grupy, w których jednostka uczestniczy lub chciałaby uczestniczyć. Posiadają one swoje cele, normy i określoną strukturę. Ze względu na zaproponowane kryterium podziału, metody dzielą się na bezpośrednie i pośrednie. Do pierwszej kategorii zalicza się: oddziaływania za pomocą osobistych walorów, druga zaś kategoria obejmuje oddziaływania za pomocą pozostałych trzech typów środków (S. Górski, 1985).

Pierwszą grupą metod wpływu osobistego może posługiwać się nauczyciel, którego łączy z uczniem stosunek wychowawczy o charakterze wewnętrznym, tzn. kiedy uczniowi zależy na opinii wychowawcy, na jego aprobacie, ponadto wychowawca jest dla niego osobą znaczącą wewnętrznie (jest autorytetem). W grupie metod wpływu osobistego wychowawcy na wychowanka znajdują się metody: przykładu własnego, doradzania wychowawczego, przekonywania.

Druga grupa metod oddziaływania sytuacyjnego dotyczy wpływu sytuacji na wychowanka. Wychowawca wykorzystując uczący wpływ sytuacji może tak manipulować sytuacjami lub/i ich poszczególnymi elementami, aby przyczyniły się one do wykonywania określonych zadań resocjalizacji. Manipulowanie sytuacjami polega głównie na:

1) wprowadzaniu zmian do istniejących sytuacji tak, aby ich wpływ na wychowanka był zgodny z życzeniami wychowawcy;
2) utrzymywaniu tych elementów sytuacji, które wywierają określony wpływ na podopiecznego;
3) wprowadzaniu i utrzymywaniu takich zmian sytuacji, które eliminują niepożądany wpływ na wychowanka;
4) organizowaniu odpowiednich, nowych sytuacji, w zależności od potrzeb, wyznaczonych przez zadania resocjalizacji.

Oddziaływania poprzez wpływ sytuacyjny służą zarówno likwidowaniu przyczyn niedostosowania, jak też wywołaniu odpowiednich zmian w osobowości wychowanka oraz utrwalaniu rezultatów resocjalizacji. Do metod opartych na wpływie sytuacji zalicza się metody:

1) organizowania doświadczeń uczących wychowanka,

2) nagradzania i karania wychowawczego,
3) uświadamiania skutków zachowań,
4) treningu.

Podstawą kolejnego, trzeciego zbioru metod resocjalizacji jest powszechny wpływ różnych grup społecznych na zachowanie i osobowość jednostki niedostosowanej. Wykorzystując fakt zależności jednostki od grupy, można uczynić z niej ważny środek resocjalizacji. Zależność jednostki od grupy może mieć charakter zewnętrzny lub wewnętrzny. Ta pierwsza jest właściwa grupom przynależności formalnej, takiej jak np. uczestnictwo uczniów w klasie szkolnej. Druga zaś jest charakterystyczna dla grup odniesienia jednostki, np. reprezentacyjna drużyna sportowa dla chłopca pragnącego zostać piłkarzem. Grupa wywiera na swoich członków tym większy wpływ, im bardziej stanowi dla nich grupę odniesienia, a nie tylko grupę przynależności. Grupa tym bardziej może być środkiem resocjalizacyjnym, im bardziej wiąże wychowanków zależnością wewnętrzną (C. Czapów, S. Jedlewski, 1971).

Do tej grupy metod należą:
1) metoda samorządu,
2) metoda kształtowania i przekształcania celu, norm i struktury grupy,
3) metoda podnoszenia jej spoistości i prestiżu.

Ostatnią grupę metod stanowi resocjalizująca rola kultury. Kultura rozumiana jest jako całość, na którą składają się wzory zachowań i wytwory przyswojone przez ludzi w toku ich rozwoju społecznego. Wzory tych zachowań obejmują m.in. podstawowe trzy zakresy życiowej aktywności jednostki: naukę, pracę i rekreację. Do wytworów natomiast zalicza się m.in. takie zbiorowości i instytucje społeczne, które wywierają wpływ na zachowanie się człowieka.

Do tej grupy należą:
1) nauczanie resocjalizujące,
2) aktywizowanie pracownicze,
3) organizowanie rekreacji.

Psychoterapia

Procedura psychoterapeutyczna wymaga przede wszystkim zrozumienia problemów dziecka, jego sytuacji emocjonalnej, biografii. Należy uwzględnić również jego najbliższe środowisko. Uczestnikiem spotkań terapeutycznych może być dziecko do 16. roku życia, którego zachowania znacznie odbiegają od społecznych oczekiwań (ucieczki, kradzieże, kłam-

stwa), za którymi jednak kryją się lęki, strach, poczucie winy lub krzywdy. Istotą terapii jest odkrycie przez dziecko, z pomocą terapeuty, mechanizmu, według którego powstał i rozwija się wewnętrzny konflikt. Podczas terapii dziecko może opowiadać o swoich trudnościach. W tym celu wykorzystuje się między innymi zabawę, rysunek, kukiełki, lalki. Dziecko uzewnętrznia swoje przeżycia i konflikty bezpośrednio lub symbolicznie. W trakcie terapii tworzy się przestrzeń do wyjaśniania dziecku, co się w nim i z nim dzieje oraz wskazania (w atmosferze zaufania i bezpieczeństwa) na inne, nowe sposoby wyrażana swoich przeżyć (K. Sawicka, 2007). W psychoterapii młodzieży niedostosowanej istotna jest również terapia grupowa. Jest to tzw. terapia analityczna lub integratywna. Grupa terapeutyczna daje dziecku możliwość wyładowania napięć emocjonalnych oraz zaspokojenia dążeń i potrzeb. Zdobywanie przez dziecko doświadczenia w grupie umożliwia dobrowolne podporządkowanie się prawom i normom grupowym. Psychoterapia grupowa o orientacji analitycznej ułatwia dziecku korzystanie i doświadczanie nowej sytuacji społecznej, w której następuje „socjalizacja agresji" lub „socjalizacja jego życia wewnętrznego".

S o c j o t e r a p i a

Celem zajęć socjoterapeutycznych jest eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania, które są społecznie nieakceptowane i utrudniają młodemu człowiekowi realizację pozytywnych zadań życiowych. Źródłem zmiany korekcyjnej są bezpośrednie interakcje między terapeutą a indywidualnymi członkami grupy oraz między terapeutą a grupą. Spotkania grupowe odbywają się w atmosferze bezpieczeństwa, wzajemnego zaufania, poczucia więzi i głębokich relacji miedzy uczestnikami a terapeutami. Podmiotem i przedmiotem zmiany korekcyjnej i rozwojowej jest młody człowiek, to on sam dokonuje zmiany w sobie, z pomocą grupy i terapeutów. Aktywność poznawcza i emocjonalna uczestników jest źródłem doświadczeń korygujących i uczących. Przejawia się ona przede wszystkim w ujawnianiu i dzieleniu się z innymi swoimi myślami, przeżyciami, dążeniami, odczuciami, pragnieniami pojawiającymi się „tu i teraz".

Postępowanie socjoterapeutyczne polega na organizowaniu podczas spotkań grupowych takich sytuacji społecznych, które:

1) dostarczają uczestnikom doświadczeń korekcyjnych, przeciwstawnych do treści doświadczeń urazowych, oraz doświadczeń kompensujących doświadczenia deprywacyjne, hamujące rozwój społeczny i emocjonalny,
2) będą sprzyjać odreagowaniu napięć emocjonalnych,
3) posłużą aktywnemu uczeniu się nowych umiejętności psychospołecznych (K. Sawicka, 2007).

Uczestnictwo w zajęciach socjoterapeutycznych z jednej strony może spowodować wzrost motywacji do zmiany, a z drugiej zaś przyczynić się do zmniejszenia, a nawet ustąpienia zaburzeń w zachowaniu i umożliwić dalszy pozytywny rozwój jednostki.

Młody człowiek nabywa takie umiejętności jak:

1) empatia,
2) asertywność,
3) podejmowanie ważnych decyzji,
4) rozwiązywanie konfliktów,
5) komunikacja emocji,
6) umiejętność słuchania,
7) zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach,
8) umiejętność poszukiwania wsparcia i pomocy.

Zajęcia socjoterapeutyczne mają charakter ustrukturalizowanych spotkań grupowych, na które składają się odpowiednio dobrane gry, zabawy i ćwiczenia. Każde spotkanie ma swój cel szczegółowy, podporządkowany celowi ogólnemu, oraz propozycje aktywności sprzyjające osiągnięciu założonych celów. Zarówno cały cykl spotkań, jak i każde spotkanie tworzą pewną dynamiczną całość, na którą składają się określone etapy pracy z grupą (K. Sawicka, 1998):

1) pierwszy etap to czas tworzenia się grupy. Głównie ma on na celu poznanie się uczestników, wspólne określenie celów, ustalenie norm i zasad grupowych, reguł, budowanie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania. Ważne jest, biorąc pod uwagę młodzież zagrożoną niedostosowaniem lub niedostosowaną społecznie, stworzenie i wprowadzenie zasad, które będą obowiązywać w trakcie spotkań. Istotne jest, by były one zaakceptowane przez wszystkich członków grupy;
2) etap drugi (zwany właściwym) polega głównie na realizacji zaplanowanych celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych. Program socjoterapeutyczny może dotyczyć np. problemów uzależnień, budowania poczucia własnej wartości, radzenia sobie z agresją. Wykorzystywane są w zależności od wieku, poziomu emocjonalnego i preferencji uczestników takie formy jak: „burze mózgu", dyskusje, drama, formy plastyczne, a także zabawy. Często wprowadzane są również odpowiednie ćwiczenia wyciszające lub pobudzające;
3) ostatni etap (nazywany procesem „zamykania") jest przygotowaniem do zakończenia. Kończący cykl zajęć powinien przynieść uczestnikom wzmocnienie pozytywnych uczuć, podsumowanie nabytych umiejętności ze wskazaniem na możliwości ich wyko-

rzystania w codziennym życiu poza grupą socjoterapeutyczną, udzielenie sobie pozytywnych, ciepłych informacji zwrotnych (K. Sawicka, 1998).

Treningi umiejętności społecznych i psychologicznych

Treningi umiejętności społecznych adresowane są zwykle do dzieci i młodzieży, u których negatywne zachowania, takie jak unikanie, atak, opór, są częściej obserwowane niż u ich rówieśników. Trening umiejętności, jako procedura określona strukturalnym uczeniem się, jest metodą dyrektywną, wykorzystującą wiedzę z zakresu społecznego uczenia się oraz niektóre techniki modyfikowania zachowań.

Metoda Teatru Resocjalizacyjnego oraz
Metoda Resocjalizacji przez Sport

Metody te ułatwiają aktywizowanie i rozwój strukturalnych czynników procesów twórczych osób niedostosowanych społecznie, pozwalając na odkrycie i rozwinięcie ich potencjałów. Pozwala to na uzyskanie przez nie nowej, akceptowanej społecznie tożsamości. Metody w swoim wymiarze praktycznym korzystają z procedur metodycznych twórczej resocjalizacji, tj. z określonych sposobów postępowania.

Procedury te, to techniki kreatywności:

1) emocjonalnej,
2) motywacyjnej,
3) percepcyjnej,
4) pamięciowej,
5) myślenia,
6) wyobrażeniowej,
7) interpersonalnej,
8) kooperatywnej (M. Konopczyński, 2008).

Koncepcja Teatru Resocjalizacyjnego oparta jest na czterech podstawowych przesłankach:

1) sięga do źródeł psychologii i pedagogiki twórczej zakładających, że w jednostce niedostosowanej społecznie drzemią pierwiastki twórcze, potencjały. Ich uaktywnienie i wydobycie z jednej strony uatrakcyjnia ją społecznie, z drugiej zaś pomaga rozwinąć permanentnie występujące sytuacje problemowe w innowacyjny sposób;
2) podstawą oddziaływań są teoretyczne założenia twórczej resocjalizacji wraz z całym jej aparatem pojęciowo-metodycznym;

3) Teatr Resocjalizacyjny oparty jest na metodycznie zmodyfikowanej koncepcji teatru, zakładającej wzajemny wpływ na siebie „świata aktorów" i „świata widzów". Wszystkie osoby pozostają we wzajemnych ścisłych relacjach;
4) efektem działalności teatralnej mają być wykreowane osobowe kompetencje indywidualne i społeczne jednostek niedostosowanych społecznie.

Metoda Resocjalizacji przez Sport umożliwia jednostkom niedostosowanym społecznie pełnienie odmiennych od dotychczasowych ról społecznych. Role te posiadają wszelkie cechy aktywnej i kulturowo akceptowanej formy wyrażania samego siebie przez prezentowanie społecznie swoich atutów i kompetencji (M. Konopczyński, 2008).

Drama

Jest metodą pedagogiczną, mającą szerokie zastosowanie w edukacji i w wychowaniu. Może być ona stosowana bez względu na poziom intelektualny uczestników. Jest metodą wspomagającą proces resocjalizacji. Podstawowym zadaniem resocjalizacyjnym oddziaływań dramowych jest stymulowanie i wspomaganie kreatywności oraz zachowań spontanicznych osób niedostosowanych społecznie. Głównie ma to na celu wytworzenie psychologicznych podstaw wyrażania siebie w sposób odmienny od zazwyczaj przyjętego i realizowanego. Metoda ta dotyka sfery emocji, myślenia wyobraźni jednostki, pozwala na modyfikacje oraz kreatywne rozwijanie tych sfer (M. Konopczyński, 2008). Dramę charakteryzuje duży wpływ na społeczny rozwój młodzieży, jej aktywność interpersonalną oraz poziom jej aktywności. Dzięki uczestnictwu w zajęciach o charakterze dramowym, jednostka niedostosowana potrafi rozpoznawać i nazywać swoje problemy, a także konfrontować je z problemami innych osób. Drama wskazuje również na możliwości rozwiązania tych problemów.

Psychodrama i Socjodrama

Są to techniki treningowe, które wielowymiarowo oddziałują na struktury osobowe młodzieży niedostosowanej społecznie. Psychodrama jest specyficzną grą aktorską, która polega na odtwarzaniu pewnych zdarzeń, zwłaszcza tych szczególnie oddziałujących na psychikę innych ludzi. Zalicza się do niej wszystkie zabiegi badawcze, terapeutyczne, wychowawcze, posługujące się improwizowaną dramatyzacją (M. Konopczyński, 2008). Akcja dramatyczna zmusza do przestrzegania dyscypliny. Grający ma zrozumieć nie jakim był, czy jakim będzie, ale przede wszystkim jakim jest, w związku z tym co przeżył i czego pragnie. Dzięki uczestnictwu w psychodramie jednostka postrzega niedostrzegane

wcześniej aspekty własnego zachowania, odczuwania i reagowania na innych ludzi oraz różne sytuacje społeczne.

Socjodrama jest improwizowaną dramatyzacją. W socjodramie nie może zachodzić podział na widza i aktora. Związek widowni z aktorem musi być bardzo ścisły. Zasadniczym przedmiotem w socjodramie jest grupa. Treścią socjodramy jest związek między grupami a ich ideologiami. Oddziaływania te są stosowane jako środek usuwający zaburzenia w strukturze organizacji i dynamice grupy. Jest środkiem przywracania zaburzonych stosunków interpersonalnych, wynikających z negatywnych, antagonistycznych ustosunkowań wobec innych ludzi. Zasadniczą intencją socjodramy jest korygowanie i wzbogacanie wartościowych (z pedagogicznego punktu widzenia) funkcji grupy.

Środki dydaktyczne

Rodzaje specjalistycznego wsparcia (kto pomaga, jeżeli zachodzi konieczność)

Rodzina to pierwotne środowisko życia każdego człowieka. Rodzic, jako przewodnik po wszystkim, co nowe, staje się dla młodego człowieka pierwszym autorytetem. Dlatego ważne jest, by była prowadzona stała pedagogizacja rodziców uczniów niedostosowanych lub zagrożonych niedostosowaniem. Ma ona na celu przede wszystkim pomoc w rozwiązaniu problemów rodziny i poprawę jej funkcjonowania. Ważnym zadaniem pedagogizacji jest kształtowanie kultury pedagogicznej osób zaangażowanych w proces wychowywania ucznia. Oczekiwany efekt pedagogizacji to ukształtowanie w rodzicach postaw pożądanych w procesie resocjalizacji.

Ponadto zalecane jest organizowanie warsztatów umiejętności wychowawczych dla rodziców, obejmujący wsparcie, opieką terapeutyczną i psychoedukacyjną. Warsztaty te powinny być organizowane ze względu na konieczność zmian w obszarze postaw rodzicielskich, metod wychowawczych związanych ze specyficznym rozwojem dziecka i relacji rodzinnych. Celem warsztatów jest rozwijanie umiejętności budowania prawidłowych relacji interpersonalnych. Uczestnicy w trakcie zajęć w sposób praktyczny mogą nauczyć się, jak dotrzeć do dziecka i jak radzić sobie z jego trudnymi zachowaniami. Ważne jest poznanie bogatego świata uczuć zarówno dzieci, jak i własnego. Zajęcia te mogą umożliwić wypracowanie nowych sposobów postępowania z dzieckiem, także w oparciu o doświadczenia innych rodziców. Uczestnicy mają szansę bliższego zapoznania się, co ułatwia wzajemne kontakty, rozmowy o problemach i sukcesach dotyczących dzieci, wzajemne wspieranie się w trudnościach.

Szkoła powinna także stworzyć rodzicom uczniów niedostosowanych, a także zagrożonych niedostosowaniem możliwość uczestnictwa w terapii rodzinnej. Terapia powinna być oparta m.in. na założeniu, że większość problemów uczniów jest przejawem zaburzeń interpersonalnych w rodzinie. Dlatego tak ważne jest uczestnictwo w terapiach. Powinny odbywać się one cyklicznie. Prowadzone przez odpowiedniego specjalistę mogą one sprzyjać nawiązaniu nowych więzi lub odbudowaniu starych. Celem terapii jest wywoływanie zmian w rodzinie. Sesje powinny odbywać się grupowo, jak również indywidualnie z każdym członkiem rodziny. Tematyka spotkań terapeutycznych z założenia nie jest jednolita. Każde spotkanie powinno skłaniać uczestników do przemyśleń, jak również zachęcać do kolejnego spotkania, a co najważniejsze przynosić pożądane efekty.

Przewidywane osiągnięcia

Wyeliminowanie bądź obniżenie poziomu skłonności do zachowań nieakceptowanych społecznie, a także nie dopuszczenie do usunięcia ucznia ze szkoły ogólnodostępnej.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Stwarzanie kreatywnych warunków uczenia się

Zapoznanie uczniów z metodami postępowania. Stosowanie metod wspomagających kreatywność uczniów. Zachęcenie uczniów do ukazania potencjału intelektualnego.

Kształtowanie motywacji do pracy

Nauczyciel powinien wpływać na zachowanie ucznia przez zmianę jego opinii, ocen emocjonalnych i ustosunkowań – wówczas kształtuje jego motywy do pracy.

Zwiększanie możliwości poznawania otoczenia

Włączanie uczniów w działania na rzecz społeczności szkolnej i lokalnej.

Poprawa umiejętności podejmowania decyzji przez ucznia, prowadzących do wypracowywania przez niego własnego systemu wartości

Kształtowanie refleksyjności uczniów, myślenia problemowego i perspektywicznego. Pomoc uczniom w konstruowaniu racjonalnych planów życiowych adekwatnych do możliwości i warunków osobistych uczniów. Pokazywanie uczniom sposobów samorealizacji poprzez umożliwienie ustrukturyzowania i uhierarchizowania systemu wartości, a także pomoc w wartościowaniu obiektów.

Rozwiązywania zadań szkolnych przez ucznia ze świadomością etapów postępowania

Zaznajomienie uczniów z etapami postępowania i egzekwowanie wykonania zadań.

Świadomość kształtowania własnego systemu wartości poprzez podejmowanie decyzji

Umiejętne i świadome podejmowanie decyzji. Umiejętność realizacji określonych zadań. Uświadomienie uczniom ich systemu wartości i skonfrontowanie ich z przyjętym w społeczeństwie systemem wartości. Wdrażanie uczniów do zachowań moralnych. Ukazywanie sposobów budowania osobistych hierarchii wartości prowadzących do stabilnej tożsamości osobowej, do dojrzałej osobowości interpersonalnej i pożądanych postaw aksjologicznych. W pracy z młodzieżą niedostosowaną duży nacisk należy też kłaść na afirmację porządku, poznawanie i rozumienie idei oraz norm i wzorów kulturowych.

Stopniowanie trudności

Dostosowanie trudności zadań do poziomu intelektualnego ucznia.

Utrwalanie osiągnięć

Utrwalenie efektów uzyskanych w toku edukacji.

LITERATURA:

Czapów, C. (1978). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: PWN.

Czapów, C., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.

Doroszewska, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.

Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa: IWZZ.

Grzegorzewska, M. (1964). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PIPS.

Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN.

Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.

Kruszewski, K. (red.) (1991). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lipkowski, O. (1980). *Resocjalizacja*. Warszawa: WSiP.

Lipkowski, O. (1971). *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*. Warszawa: PZWS.

Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Ostrowska, K., Milewska, E. (1986). *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.

Ostrowska, K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Pospiszyl, K. (1973). *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*. Warszawa: PWN.

Przetacznik, M., Susułowska, M. (1968). *Z zagadnień genezy i skutków psychospołecznych przestępczości nieletnich*. Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, nr 12.

Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Pytka, L. (1986). *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*. Warszawa: PWN.

Sawicka, K. (red.) (1998). *Socjoterapia*. Warszawa: CMPPP.

Sawicka, K. (2007). Terapia w resocjalizacji. W: B. Urban, J. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Spionek, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.

Szecówka, A. (2007). Kształcenie resocjalizujące. W: B. Urban, J. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Śledzianowski, J. (2004). *Uzależnienia wśród dzieci i młodzieży szkolnej*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.

Urban B., Stanik J. (red.) (2007). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

12. MODEL PRACY Z UCZNIEMSZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYM

dr Małgorzata Jabłonowska
dr Joanna Łukasiewicz-Wieleba

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia szczególnie uzdolnionego
Jakie informacje i zalecenia mogą być zawarte w opinii na temat ucznia szczególnie uzdolnionego?

Podstawowe akty prawne dotyczące uczniów szczególnie uzdolnionych w zakresie diagnozy, nauczania i promocji (wg stanu na dzień 31.08.2010):

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (DzU z 2002 r., Nr 3, poz. 28).
3. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 marca 2010 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu i toku nauki w szkołach artystycznych nierealizujących kształcenia ogólnego (DzU z 2010 r. Nr 61, poz. 381).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (DzU z 2002 r., Nr 13, poz. 125, z późn.zm.).
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562, z późn.zm.).
6. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (DzU 2005 r., Nr 106, poz. 890).

7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 lipca 2002 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania klas i szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (DzU z 2002 r., Nr 126, poz. 1078).

Ważnym zadaniem nauczyciela jest 1) rozwijanie zdolności wszystkich uczniów, niezależnie od ich poziomu 2) prowadzenie rozpoznania uczniów posiadających szczególne uzdolnienia, identyfikacja ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz prowadzenie działań mających na celu zaspokojenie tych potrzeb oraz zapewnienie jak najpełniejszego rozwoju uczniom. Polski system kształcenia nie nakłada obowiązku realizacji procedur selekcyjnych, prowadzących do wyłonienia uczniów szczególnie uzdolnionych. Są kraje europejskie (o czym donosi raport EURIDICE)[37], w których badanie wszystkich dzieci pod kątem uzdolnień jest obowiązkowe oraz takie, które zdecydowanie unikają jakiegokolwiek podkreślania różnic indywidualnych. Przyjęta polityka edukacyjna skutkuje również wprowadzaniem specjalnych rozwiązań prawnych oraz praktycznych. Uczeń o wysokim poziomie zdolności ogólnych lub kierunkowych w polskich zapisach prawnych uzyskuje określenie: zdolny, uzdolniony, szczególnie uzdolniony lub o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych. W niniejszym opracowaniu w odniesieniu do takich uczniów będzie stosowane zazwyczaj określenie „uczeń szczególnie uzdolniony" lub zamiennie pojęcia przywołane powyżej. W Polsce rozpoznawanie zdolności zazwyczaj odbywa się w sposób nieformalny w domu lub szkole. Jednak nauczyciele i rodzice, widząc pewne predyspozycje dziecka i specjalne potrzeby edukacyjne, mogą podejmować działania mające na celu przeprowadzenie pełnej diagnozy. Rozwiązania tego nie stosuje się powszechnie. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej jest konieczna w wypadku ubiegania się przez ucznia o zgodę na indywidualny tok lub program nauczania. W opinii znajduje się między innymi diagnoza w zakresie możliwości rozwojowych i potencjału ucznia. Ponadto opinia zawiera zalecenia w zakresie rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron ucznia, form stymulacji i innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku dziecka szczególnie uzdolnionego określony jest poziom rozwoju intelektualnego, poziom rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych, cechy funkcjonowania ucznia, opis jego zainteresowań, planów i dotychczasowych osiągnięć. Dobór narzędzi do badań i aspektów podlegających analizie pozostaje w decyzji psychologów prowadzących badania. Aby możliwie skutecznie scharakteryzować ucznia szczególnie uzdolnionego warto, oprócz badania zdolności ogólnych (inteligencji), poddać analizie aspekty związane z predyspozycjami i postawą twórczą, motywacją, pamięcią, uwagą, inteligencją

[37] Raport EURIDICE z 2008r. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, http://www.eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf, data przejrzenia 31.08.2010.

emocjonalną, samooceną, funkcjonowaniem społecznym, stylem uczenia się oraz wybranymi uzdolnieniami.

Charakterystyka ucznia szczególnie uzdolnionego
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia szczególnie uzdolnionego?

Zdolności można zdefiniować jako różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu[38].

Zdolności mogą być rozumiane jako sprawniejsze wykonywanie określonych czynności w stosunku do innych , wrodzone predyspozycje do wykonywania określonych działań lub jako uwarunkowane wewnętrznie i najczęściej wrodzone możliwości sprawnego działania – w sensie określonych predyspozycji i postawy[39].

Najprostszy podział wyróżnia: zdolności ogólne, których wyznacznikiem jest przede wszystkim inteligencja i myślenie, a także spostrzeganie, zapamiętywanie (wyuczalność), wyobraźnia, sprawność ruchowa (zręczność), wrażliwość emocjonalna oraz zdolności specjalne, związane z określoną dziedziną (lub dziedzinami). Przykładowy podział zdolności specjalnych jest następujący: organizacyjne, poznawcze, produkcyjne, artystyczne, wychowawcze, opiekuńcze, usługowe, porządkowe, sportowe, przy czym w ich obrębie również występuje duże zróżnicowanie[40] lub według innego podziału: muzyczne, plastyczne, techniczne, językowe i literackie, matematyczne, przyrodnicze i twórcze.

Różnice w zdolnościach ujawniają się między innymi w czasie przeznaczonym na wykonanie określonych czynności, w jakości uzyskanych wyników oraz ilości popełnionych w czasie pracy błędów.

Uczeń jest uznawany za zdolnego jeśli posiada wysokie zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, predyspozycje twórcze oraz charakteryzuje się wysokim zaangażowaniem zadaniowym[41].

Zdaniem T. Lewowickiego[42] za ucznia zdolnego można uznać takiego, który posiada co najmniej jedną z czterech wymienionych cech:

[38] T. Tomaszewski, (red.), *Psychologia*. Warszawa 1977.

[39] D. Czelakowska, Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.

[40] W. Szewczuk, *Psychologia*. WSiP, Warszawa 1990.

[41] J.S. Renzulli, The three – ring conception of giftednees: a developmental model for creative producitivity. W: R.J. Stenberg J.E. Davidson (red.), *Conception of giftedness.* London, New York: Cambridge Univercity Press s. 53–93.

1) wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (I. I. = 120 i więcej),
2) wysoki poziom zdolności specjalnych – uzdolnień,
3) wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie,
4) osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwości takich osiągnięć.

Warto podkreślić, że wysokie oceny szkolne nie mogą być (chociaż niestety często obecnie są) traktowane jako jedyny (główny) wyznacznik uzdolnień. Zdarzają się uczniowie, dla których ocena szkolna nie jest czynnikiem motywującym ani ważnym, a ich uzdolnienia znajdują swoją realizację w niezauważanych przez szkołę dziedzinach.

***

Uczniów zdolnych charakteryzuje[43]:

- w sferze poznawczej – ciekawość i aktywność poznawcza, dokładność, dociekliwość, umiejętność obserwacji, otwartość na nowość, umiejętność zadawania pytań, wielość zainteresowań, obszerna wiedza z różnych dziedzin, ukierunkowane uzdolnienia i pasje; doskonała pamięć, umiejętność kojarzenia, rozumowania i wyciągania wniosków, samodzielność w zdobywaniu wiedzy, zdolność do skupienia uwagi; żywa wyobraźnia, wytwarzanie oryginalnych pomysłów, dokonywanie nietypowych skojarzeń, potrzeba ekspresji w różnych formach; bogate słownictwo, niezależność własnych sądów;
- w sferze społeczno-emocjonalnej – otwartość i wrażliwość na potrzeby innych, odpowiedzialność, poczucie obowiązku; odseparowanie się od aktywności społecznej i skupienie na własnych zadaniach, brak potrzeby integracji z grupą, silna motywacja wewnętrzna, introwersja i często krytyczne nastawienie do szkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, wytrwałość, poczucie własnej wartości i skłonność do dominacji, bezkompromisowość, przywiązanie do własnych idei, dążenie do rozwoju własnej osobowości, trafna samoocena; specyficzne poczucie humoru, preferowanie towarzystwa dorosłych lub starszych kolegów przy równoczesnej umiejętności przystosowania się do grupy rówieśniczej.

Możliwe trudności edukacyjne[44] – wysokie uzdolnienia nie są gwarancją osiągania wysokich wyników w szkole (udziałem uczniów zdolnych często jest syndrom nieadekwatnych osią-

[42] T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*. WSiP, Warszawa 1986.
[43] Czelakowska, dz.cyt.
[44] Czelakowska, dz. cyt.; B. Dyrda, Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000.

gnięć, czyli rozbieżność pomiędzy potencjalnymi możliwościami a faktycznymi osiągnięciami, który może być spowodowany:

- czynnikami wewnętrznymi, takimi jak – wyższy poziom inteligencji, niechęć do przyjmowania wiedzy z wykorzystaniem metod podających, werbalnych, brak motywacji do nauki treści uznawanych za nieciekawe, nieumiejętność uczenia się, absencja w szkole, nieumiejętność samodzielnej pracy, lenistwo, niezdyscyplinowanie, chorowitość;
- czynnikami społecznymi, do których należą – brak zrozumienia potrzeb poznawczo-emocjonalnych ze strony rodziny, nauczycieli i rówieśników, negatywny wpływ grupy rówieśniczej, niski status społeczny rodziny, ubóstwo, rozbicie rodziny, zaburzona komunikacja, niewłaściwe postawy rodziców (nadopiekuńczość lub wrogość, odrzucenie lub brak zainteresowania, niekonsekwencja, rozpieszczanie, sprzeczność wymagań, nieadekwatność oczekiwań, niezrównoważenie, obdarowanie dzieci nadmierną władzą, powodowanie konfliktów lub napięć);
- czynnikami związanymi z procesem dydaktyczno-wychowawczym, takimi jak – zła organizacja i przebieg procesu kształcenia, brak indywidualizacji kształcenia, nieadekwatna postawa nauczyciela – brak zainteresowania uczniem lub negatywne jego traktowanie; stosowanie negatywnych wzmocnień (złe oceny, komentarze, ośmieszanie, etykietowanie, np. „niesforne, złośliwe, nieznośne" itp.), dominacja metod podających, zbyt niskie wymagania względem uczniów, zbyt łatwe zadania, niesprecyzowane cele nauczania lub ustalenie celów nierealnych, brak odpowiedniej diagnozy psycho-społecznej lub brak przygotowania do pracy z uczniem zdolnym, nieadekwatne wymagania, uleganie efektowi samospełniającego się proroctwa związanemu z oczekiwaniami nauczycielskimi względem uczniów.

Biorąc pod uwagę różnorodność dziecięcych uzdolnień (tak w zakresie czasu ich pojawienia się, obszarach aktywności, poziomie możliwości), różnych postaw społecznych (wynikających z wychowania – nie będących efektem uzdolnień), a także różnych trudności, których doświadczają uczniowie szczególnie uzdolnieni należy podkreślić, iż k a ż d y u c z e ń u z d o l n i o n y j e s t i n n y i nie należy doszukiwać się w jego zachowaniu wszystkich wymienionych dotychczas cech.

Przeprowadzone rozpoznanie ma pozwolić na odróżnienie ucznia szczególnie uzdolnionego od ucznia o przeciętnych zdolnościach, charakteryzującego się wysoką skutecznością w realizacji obowiązków szkolnych oraz od ucznia posiadającego zaradnych rodziców, którzy chcą niezależnie od jego predyspozycji zapewnić mu jak najwięcej zajęć i jak najwyższe noty. Jest to bardzo ważne, gdyż błędne rozpoznanie może doprowadzić do tego, że stawiane

uczniowi zadania będą powodowały niemożliwe do zaakceptowania przeciążenie i poważne kłopoty psychiczne.

Wyniki rozpoznania dokonanego przez Zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem oraz diagnozy psychologiczno-pedagogicznej (jeśli taka została wykonana) zapisywane są w Karcie Indywidualnych Potrzeb Ucznia prowadzonej w szkole.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia szczególnie uzdolnionego
Jaką podstawę programową realizują uczniowie szczególnie uzdolnieni, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem szczególnie uzdolnionym?

P o d s t a w a p r o g r a m o w a jest wyznacznikiem celów i treści programów kształcenia dla poszczególnych poziomów edukacyjnych, a także w zakresie poszczególnych przedmiotów. Uczeń szczególnie uzdolniony realizuje ogół zadań wynikających z podstawy programowej.

Uczniowi szczególnie uzdolnionemu udzielana jest przez szkołę pomoc psychologiczno-pedagogiczna w postaci Planu Działań Wspierających (PDW). Plan Działań Wspierających przygotowuje nauczyciel przedmiotu, w zakresie którego Zespół zalecił realizację zajęć (np. zajęć dodatkowych). W szczególnym przypadku Zespół może wskazać uczniowi i jego rodzicom, że szczególnie korzystnym dla rozwoju uzdolnień rozwiązaniem jest ubieganie się o indywidualny tok lub program nauczania. Procedurę ubiegania się o indywidualny tok lub program nauczania opisują ww. rozporządzenia.

Indywidualny program nauczania (lub Plan Działań Wspierających) jest konstruowany przez nauczyciela lub nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniem szczególnie uzdolnionym a następnie opiniowany przez Zespół nauczycieli. W posiedzeniu dotyczącym ucznia może uczestniczyć jego rodzic. Jeśli uczeń zdolny nie jest w stanie sprostać wymaganiom z innych przedmiotów, nauczyciele prowadzący te zajęcia mogą dostosować wymagania do możliwości ucznia z zachowaniem jednakże wymagań wynikających z podstawy programowej.

P l a n D z i a ł a ń W s p i e r a j ą c y c h , p o d o b n i e j a k I n d y w i d u a l n y P r o g r a m N a u c z a n i a , powinien być dostosowany do potrzeb, zainteresowań i możliwości uczniów. Decydując o wyborze podręczników nauczyciel uwzględnia potrzeby konkretnej klasy szkolnej (jeśli zajęcia są realizowane w trakcie lekcji). Nauczyciel powinien wybierać podręczniki zawierające treści i ćwiczenia, które mogą być realizowane indywidualnie i na różnych poziomach trudności. Indywidualizacja może polegać m.in. na wykonywaniu zadań dodatkowych, wymagających umiejętności samodzielnego poszukiwania i doboru informacji,

planowania realizacji, doboru narzędzi i sposobu wykonania zadań. Prezentacje, plakaty, gazetki, ulotki, debaty, inscenizacje to sposobność do wdrażania uczniów zdolnych do tego rodzaju umiejętności.

W przypadku realizacji indywidualnego toku nauczania w zakresie jednego lub kilku przedmiotów nauczyciel konstruuje program kształcenia uwzględniając potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia. Może korzystać również z programów nauczania przeznaczonych dla klas programowo wyższych. Należy jednak pamiętać, że w tym przypadku ocenianie, promowanie i klasyfikacja z konkretnego przedmiotu odbywa się na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego odpowiadającego wymaganiom podstawy programowej. Treści nauczania nie mogą więc być do końca swobodnie dobierane.

Biorąc pod uwagę wyniki diagnozy (również nieformalnej) nauczyciel powinien zadbać o wszechstronny rozwój ucznia. Stąd ważne jest nie tylko rozwijanie uzdolnień dziecięcych, ale także korekta i stymulowanie tych sfer, które są słabiej rozwinięte. W przypadku uczniów zdolnych sfera emocjonalna (w dużej mierze warunkująca sukcesy) nie zawsze jest rozwinięta równie dobrze jak sfera poznawcza, dlatego należy dawać uczniowi zdolnemu sposobność do rywalizacji, kształtować odporność emocjonalną oraz świadomość uwarunkowań sukcesów i porażek. Uczeń zdolny ze względu na wysokie osobiste standardy oraz silną presję otoczenia i oczekiwanie sukcesu może mieć nie dość dobrze ukształtowaną samoocenę. Badania A. Sękowskiego[45] wykazują, iż wysoka, ale adekwatna samoocena sprzyja uzyskiwaniu wysokich rezultatów. Kolejną sferą wymagającą stymulacji jest rozwój społeczny, umiejętność funkcjonowania i porozumiewania się w grupie, negocjacji, ale również zrozumienia dla słabszych możliwości innych uczniów i kształtowanie postawy współodpowiedzialności i pomocy. Nonkonformizm, ciekawość, niezależność sądów, a także konsekwencja w zakresie własnych przekonań nie sprzyjają dobrym relacjom rówieśniczym. Dlatego ważna jest organizacja zadań grupowych stwarzających sposobność współpracy, dzielenia zadań, odpowiedzialności również za proces uczenia się innych. Należy dbać również o rozwój fizyczny ucznia zdolnego, zachęcając go do zajęć ruchowych, nawet jeśli nie są bezpośrednio związane z dziecięcymi pasjami. Nie bez znaczenia jest również kształtowanie sfery osobowościowej, między innymi właściwej motywacji do uczenia się, wytrwałości w pokonywaniu trudności i staranności w wykonywaniu zadań. Dobrze jest, jeśli uczeń zdolny ma świadomość własnych możliwości, ale również ograniczeń. Warto pokazywać uczniom ich preferowany styl uczenia się, pomagać we właściwym doborze aktywności, planowaniu własnego rozwoju.

[45] A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.

Zasady pracy z uczniem zdolnym oparte są przede wszystkim na przekonaniu o konieczności indywidualizacji procesu nauczania.

1) Nauczyciel powinien znać dobrze ucznia, jego możliwości i ograniczenia oraz nieustannie weryfikować swoją wiedzę na jego temat.
2) Działania adresowane do ucznia zdolnego powinny dotyczyć wszelkich sfer jego rozwoju i funkcjonowania.
3) Prowadząc zajęcia nauczyciel powinien stosować różnorodne metody pracy, w przypadku uczniów zdolnych unikać metod podających.
4) W czasie zajęć dydaktycznych nauczyciel powinien umożliwiać uczniom pracę indywidualną, zespołową, grupową, należy unikać w nadmiernym wymiarze pracy zbiorowej.
5) Warto przypisywać uczniowi zdolnemu funkcję asystenta nauczyciela.
6) Nauczyciel i uczeń zdolny oraz jego opiekunowie powinni wspólnie wypracować program rozwoju zdolności biorąc wspólnie odpowiedzialność za jego realizację.
7) Podczas oceniania nauczyciel powinien odróżniać sytuacje oceniania kształtującego od sumującego, zachęcać ucznia do samooceny (w zakresie przyjętych celów jednostkowych) i samodoskonalenia.
8) Budowanie autorytetu nauczyciela powinno odbywać się na drodze wspólnego z uczniem dochodzenia do wiedzy, korzystania z różnych źródeł informacji, krytycznej oceny treści.

Ocenianie powinno odbywać się w dwóch kontekstach. Zasady oceniania, klasyfikacji i promocji regulują odpowiednie przepisy, które mają swoje zastosowanie również do ucznia zdolnego. Inny rodzaj oceny dotyczy oceniania kształtującego realizowanego na bieżąco podczas poszczególnych zajęć.

Dostosowanie otoczenia w przypadku pracy z uczniami zdolnymi polega na stworzeniu możliwości zdobywania różnorodnych doświadczeń. Uczniowie ci są często uczestnikami różnorodnych konkursów, co wiąże się z koniecznością pogodzenia tych zajęć z normalnym procesem dydaktycznym. Należy więc zadbać o to, aby stworzyć uczniowi możliwość nadrobienia zaległości wynikających z nieobecności. Rozwijanie dziecięcych pasji często wiąże się z potrzebą sporych nakładów finansowych na dodatkowe zajęcia, sprzęt, pomoce, wyjazdy itp. dlatego pożądane jest wsparcie finansowe ucznia i jego rodziny z przeznaczeniem na te cele, między innymi poprzez różnego rodzaju fundacje i fundusze stypendialne.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Aktualnie zdecydowana większość narzędzi diagnostycznych jest przeznaczona do stosowania wyłącznie przez psychologów. Stosują oni w odniesieniu do ucznia zdolnego różnorodne testy.

Pedagodzy we własnym zakresie mogą prowadzić wywiady i rozmowy z uczniem i jego rodziną na temat aspiracji w zakresie wykształcenia, ambicji, oczekiwań wobec szkoły. Przedmiotem wywiadów mogą być również: zainteresowania ucznia, czas ich ujawnienia się, sposoby rozwijania i możliwości rodziny w zakresie wsparcia rozwoju dziecięcych uzdolnień.

Rozpoznanie środowiska rodzinnego dotyczy również problemów rodzinnych i wychowawczych, które mogą mieć wpływ na rozwój uzdolnień. W przypadku rodzin dysfunkcyjnych pomocna może być współpraca z pracownikami socjalnymi, którzy dla potrzeb pomocy społecznej prowadzą wnikliwe wywiady na temat rodziny.

Pozycja socjometryczna ucznia w klasie może być określana na podstawie badań socjometrycznych – dzięki nim można dowiedzieć się czy dziecko jest akceptowane, odrzucane, izolowane, czy też opinie są spolaryzowane. Akceptacja ze strony rówieśników, posiadanie przyjaciela jest dla ucznia uzdolnionego sprawą niezwykłej wagi, stąd nie można pominąć tego aspektu funkcjonowania szkolnego.

Postawa wobec przyrody i społeczeństwa oraz wypełnianie ról społecznych ucznia w szkole i w domu są badane na podstawie obserwacji.

Nauczyciel, prowadząc zajęcia, ma możliwość obserwacji przebiegu procesu uczenia się. W zakresie słuchania obserwuje, na ile przekaz słowny jest skutecznym narzędziem nauczania, czy dziecko zapamiętuje lepiej treści przekazywane słownie, czy preferuje bodźce wzrokowe. Ważne jest też to, czy dziecko potrafi skupić uwagę na przekazie mówionym. Jeśli chodzi o umiejętność obserwacji, o zdolnościach świadczy umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic, korzystania z tekstu, schematów i grafiki. W zakresie czytania sprawdzona może być umiejętność czytania ze zrozumieniem, wykorzystania tekstu pisanego, umiejętność selekcji informacji. W zakresie procesów wykonawczych badana jest umiejętność logicznego myślenia, wiązania faktów, myślenie dywergencyjne, umiejętność planowania.

Przedmiotem analizy jest również tempo pracy, które u zdolnych jest zazwyczaj wyższe niż u innych uczniów, przywiązanie do szczegółów, wyrażające się na przykład w dużej staranności i dokładności wykonania zadania oraz umiejętność doprowadzenia zadania do końca (skończenia pracy).

Zachowania, postawy i poglądy w kontekście społecznym są poznawane na podstawie obserwacji w konkretnych sytuacjach życiowych oraz na podstawie wypowiedzi ucznia. Uczniowie zdolni często czynią przedmiotem zainteresowań sprawy ogólnospołeczne takie jak: sprawiedliwość, uczciwość, tolerancja. Mają wyraźnie określone poglądy i konsekwentnie bronią własnego zdania.

Wyniki uczenia się znajdują swoje odzwierciedlenie zazwyczaj w ocenach szkolnych (wynikach testów), osiągnięciach w konkursach szkolnych i pozaszkolnych.

Dobrą sposobnością do obserwacji uczniów na zajęciach jest sformułowanie zadania – projektu (np. przygotuj plakat promujący aktywny styl życia), które będzie wymagało od nich samodzielności, planowania, umiejętności poszukiwania, selekcji i organizacji treści, doboru sposobu i prezentacji. Wówczas ocenie powinien podlegać nie tylko wytwór końcowy, ale również dziecięca aktywność.

Niemal każda lekcja jest okazją do formułowania tego rodzaju zadań. Obserwując ucznia podczas pracy z zadaniem należy zwrócić uwagę na:

Aspekty motywacyjne: podjęcie zadania z zadowoleniem, własna inicjatywa, skupienie uwagi na zadaniu, umiejętność eliminacji czynników zakłócających, wytrwałość pomimo przeszkód, szukanie rozwiązań trudnych, nietypowych lub nieoczywistych, poświęcanie pracy nad zadaniem dużej ilości czasu, wykonanie zadania przed terminem.

Aspekty poznawcze: poszukiwanie informacji z wielu źródeł, selekcja informacji pod kątem przydatności i wiarygodności, próby porządkowania informacji w spójny system, nawiązanie do innych znanych treści, wielość pomysłów, rozumienie treści i pojęć abstrakcyjnych.

Aspekty wykonawcze: właściwy dobór narzędzi, dokładność, staranność, doskonalenie pracy, używanie bogatego słownictwa.

Dla tak przyjętych kryteriów można przyjąć kilkustopniową skalę, przyznając np. 3 pkt. za wystąpienie zachowania w stopniu wysokim, 2 pkt. za wystąpienie zachowania w stopniu przeciętnym, 1 pkt. za wystąpienie zachowania w stopniu niskim, 0 pkt. w przypadku nie wystąpienia zachowania, b.d. – w przypadku, gdy nie było możliwości zaobserwowania zachowania.

Warto powtórzyć obserwację podczas wykonywania różnych zadań, aby uchronić się przed zbytnimi uogólnieniami wynikającymi z wpływu przypadkowych czynników.

Ocenie może być poddany również **efekt pracy** analizowany pod kątem:

Zawartości treściowej: bogactwo i rzetelność informacji, wskazywanie źródeł, dobra selekcja informacji (zawiera informacje kluczowe, może zawierać ciekawostki), logiczny układ treści.

Formy: właściwy dobór środków, dobrze dobrane materiały, staranność wykonania.

Aspektów związanych z twórczością: różnorodność form przekazu, niestandardowe rozwiązania lub nietypowe dochodzenie do rozwiązania, elementy humorystyczne, abstrakcyjne, symboliczne.

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia szczególnie uzdolnionego
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia szczególnie uzdolnionego?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia szczególnie uzdolnionego?

Starając się ustalić okoliczności ułatwiające i utrudniające rozwój ucznia, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę aspekty związane z funkcjonowaniem: poznawczym, emocjonalno-motywacyjnym, społecznym oraz funkcjonowaniem rodziny i szkoły.

Może się zdarzyć, że to samo zachowanie czy cechy w zależności od kontekstu (lub nasilenia) mogą być uznane raz za pomoc, innym razem za czynnik utrudniający, np. perfekcjonizm ucznia sprzyja wysokiej jakości uzyskiwanych wyników, może prowadzić do stałego niezadowolenia, braku kończenia pracy.

Warto zaznaczyć, iż każdy uczeń zdolny może posiadać różne, również odmienne niż wymienione poniżej cechy (w opracowaniu uwzględniono najbardziej typowe i należy je traktować jako przykład, a nie zamknięty katalog). W przypadku każdego z uczniów zdolnych Zespół przygotowując Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia opisuje cechy korzystne i niekorzystne dla rozwoju, posiadane przez konkretnego ucznia.

- Korzystne dla rozwoju dziecka – grupa A – są:
  - możliwości poznawcze,
  - ciekawość,
  - łatwość gromadzenia i przetwarzania informacji (operacje pamięciowe),
  - twórcze podejście do zadań,
  - aktywność,

- różnorodność zainteresowań,
- motywacja do uczenia się,
- łatwość wykonywania zadań.

➢ Niekorzystne dla rozwoju dziecka – grupa B – to:

- nieadekwatna samoocena,
- trudności we współpracy z grupą rówieśniczą,
- nie zawsze korzystna sytuacja rodzinna – nieadekwatne oczekiwania wobec dziecka,
- nadmierne obciążanie dziecka dodatkowymi zajęciami,
- trudności w radzeniu sobie w sytuacjach wymagających rywalizacji,
- niechęć do uczenia się treści uznawanych za „nudne",
- trudności w zrozumieniu ograniczonych możliwości kolegów o niższych umiejętnościach,
- perfekcjonizm i stałe niezadowolenie z uzyskiwanych wyników,
- uzależnienie od motywacji zewnętrznej (np. pochwał, wysokich ocen, wysokich not w konkursach, akceptacji grupy rówieśniczej itp.).

➢ Rozsądne, dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia działania rodziny i szkoły oraz pozaszkolnych instytucji kulturalno-oświatowych – grupa C.

POZIOM PROGRAMOWY

Sformułowanie Planu Działań Wspierających (PDW) dla ucznia lub uczniów szczególnie uzdolnionych
Jak konstruować plan działań wspierających (PDW)?
Jakie metody, formy, środki powinien uwzględnić Zespół przy konstruowaniu PDW?

Informacje wstępne

Plan Działań Wspierających jest przygotowywany dla ucznia szczególnie uzdolnionego na podstawie wskazań wynikających z Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia. PDW może być przygotowywany indywidualnie dla każdego ucznia lub dla grupy uczniów, jeśli posiadają oni analogiczne predyspozycje i zainteresowania. PDW może dotyczyć jednej (lub kilku) dziedzin, które wymagają indywidualnych oddziaływań. PDW przygotowuje nauczyciel lub inna osoba wyznaczona przez dyrektora do realizacji zajęć z uczniem w konkretnym zakresie.

Powinien on zawierać: nazwę przedmiotu nauczania (zajęć), dane personalne ucznia, rok szkolny, datę wydania opinii, krótką charakterystyka ucznia i jego grupy szkolnej, liczbę

godzin zajęć, zgodę opiekunów prawnych na realizację programu, podpis osoby przygotowującej program, podpisy członków Zespołu zatwierdzenie przez dyrektora.

W skład Zespołu zajmującego się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole wchodzą: wychowawca tego ucznia, pedagog szkolny, (pedagog zdolności jeśli taki jest w konkretnej szkole), nauczyciele przedmiotów, w zakresie których uczeń przejawia uzdolnienia, inni specjaliści (również opiekujący się uczniem poza szkołą). Warto włączyć w prace Zespołu również rodzica (opiekuna) i samego ucznia (jeśli jest on wystarczająco dojrzały i zainteresowany kształtowaniem swojej drogi rozwoju). Umożliwienie tym osobom współuczestnictwa w tworzeniu programu zaangażuje je bardziej w jego realizację. Cele edukacyjne będzie formułować nauczyciel lub specjalista z danej dziedziny, cele terapeutyczne – wychowawca i pedagog oraz specjaliści z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Uczeń i rodzic będą uczestniczyć jako doradcy akceptując bądź modyfikując propozycje działań. Zadaniem pedagoga szkolnego, pedagoga zdolności będzie również wskazanie rodzicom i uczniowi ewentualnych trudności, które wiążą się z decyzją o realizacji PDW tak, aby ich decyzja była świadoma i przemyślana.

Założenia Planu Działań Wspierających

Plan Działań Wspierających zawiera cele edukacyjne ogólne i szczegółowe (umiejętności, w które zamierzamy wyposażyć ucznia).

Cele ogólne, które mają być osiągnięte w pracy z uczniem zdolnym, wynikają bezpośrednio z podstawy programowej. Przykładami takich celów w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są:

- realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się;
- rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka;
- kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy[46].

Szczególną uwagę należy zwrócić na cele wychowawcze, takie jak: umiejętność komunikowania się w grupie rówieśniczej, kompetencje społeczne i emocjonalne, pozwalające na nawiązywanie współpracy i efektywną rywalizację, świadomość własnego procesu uczenia się i wzięcie odpowiedzialności za jego przebieg, świadomość wyboru konkretnej drogi życiowej i bezpośrednich skutków tej decyzji.

[46] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.*

Treści nauczania

Treści nauczania mogą i powinny być rozszerzone o zagadnienia znajdujące się w kręgu zainteresowania ucznia. Warto dobierać zagadnienia tak, aby łączyły w sobie wiedzę z wielu przedmiotów, czyniąc ją bardziej ciekawą i spójną. Nie należy rozszerzać treści nauczania z każdego przedmiotu, ale tych, które są w kręgu uczniowskich zainteresowań. Treści o charakterze encyklopedycznym rozwijają ucznia w mniejszym stopniu niż te, które wiążą się z rozumieniem zależności i zjawisk, a także możliwościach zastosowania nowych wiadomości. Treści nauczania należy wzbogacić o zagadnienia z zakresu psychologii uczenia się, treningi twórczości, treningi radzenia sobie ze stresem. Pomocne jest również umożliwienie uczniom uczestnictwa w festiwalach nauki, wydarzeniach kulturalnych, zapewnienie kontaktów z ludźmi nauki i sztuki.

Przewidywane osiągnięcia

Nauczyciel wraz z uczniem i jego opiekunami powinni ustalić oczekiwania i zaplanować osiągnięcia, które mogą zostać uzyskane przy właściwej realizacji PDW. Należy je formułować w sposób możliwy do realizacji i weryfikacji. Warto formułować je etapowo, stopniując poziom trudności. Należy również zdawać sobie sprawę, że osiągnięcie nie wszystkich założonych celów zależy od ucznia, czy oddziaływań edukacyjnych (np. miejsce w konkursie czy olimpiadzie może być uwarunkowane kompetencjami innych uczestników, samopoczuciem ucznia konkretnego dnia, a nawet przypadkiem). Może się również zdarzyć tak, że uczeń osiągnie więcej (lub w innych obszarach) niż wstępnie założono.

Procedury osiągania celów edukacyjnych i terapeutycznych – metody, formy, środki dydaktyczne

W pracy z uczniem zdolnym należy stosować zróżnicowane metody dydaktyczne, unikać metod podających, wdrażać do samokształcenia. Szczególnie przydatna wydaje się metoda projektu, gdyż kształtuje świadomość poszczególnych etapów procesu uczenia się: pozwala planować, realizować, prezentować i oceniać uzyskane efekty, daje duże pole do twórczego rozwiązywania zadań. Jeśli jest realizowana w grupie, sprzyja integracji uczniów zdolnych ze słabszymi i podnosi ich pozycję społeczną wśród rówieśników. Praca zbiorowa z jednolitymi dla wszystkich uczniów zadaniami czyni lekcję „nudną" i nieefektywną.

Należy umożliwiać uczniom zdolnym nie tylko uczestnictwo w zajęciach w systemie klasowo-lekcyjnym, ale również w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, warsztatach i treningach, turniejach i konkursach, a także w zajęciach realizowanych przez wyższe uczelnie, jeśli poruszana tematyka znajduje się w kręgu zainteresowania oraz uzdolnień ucznia.

Prowadząc zajęcia należy uczniom zdolnym zapewnić dostęp do wielu różnorodnych środków dydaktycznych, umożliwiających poznanie wielozmysłowe. Najbardziej korzystne jest umożliwienie kontaktu z naturalnymi obiektami, uczenie się przez doświadczanie. Dużą pomocą w odniesieniu do pracy ze starszymi uczniami zdolnymi jest Internet, gdzie mogą oni znaleźć różnorodne informacje, symulacje zjawisk fizycznych i doświadczeń chemicznych, a także wymieniać swoje uwagi i doświadczenia na forach dyskusyjnych. Nawiązanie kontaktu z osobami o podobnych zainteresowaniach i uzdolnieniach sprzyja budowaniu motywacji wewnętrznej i kształtuje poczucie wspólnoty z innymi ludźmi. Internet może być również środkiem promocji uczniów zdolnych i ich dokonań.

Rodzaje specjalistycznego wsparcia
– kto pomaga, jeżeli zachodzi konieczność

W przypadku uczniów zdolnych może okazać się koniecznym w sytuacjach stresogennych pomoc psychologa lub pedagoga, który pomoże uczniowi zracjonalizować stres związany np. z uczestnictwem w konkursach i złagodzi jego skutki. Będzie również pracował z rodzicami w celu wypracowania skutecznych sposobów wychowania i uniknięcia błędów wychowawczych związanych między innymi z nieadekwatnymi oczekiwaniami wobec dziecka.

Ponadto uczestnictwo ucznia zdolnego w konkursach wiąże się z koniecznością wyjazdów, wówczas dobrze jest, jeśli szkoła może zapewnić takiemu uczniowi opiekę nauczyciela oraz racjonalne rozwiązanie problemów wynikających z absencji ucznia w szkole. Przygotowanie do konkursów wiąże się z koniecznością intensywnej pracy indywidualnej, stąd szkoła powinna zapewnić uczniowi możliwość indywidualnych konsultacji, w razie potrzeby, również u specjalistów pozaszkolnych.

Należy również kształtować w środowisku nauczycieli pozytywny stosunek do uczestnictwa ucznia w konkursach. Niedopuszczalne jest karanie ucznia za nieobecności w czasie, gdy np. reprezentował szkołę w konkursach. Konieczny jest szacunek dla decyzji ucznia zdolnego w sprawie dziedzin, w których chce się rozwijać, niedopuszczalne jest szantażowanie ucznia obniżeniem oceny, jeśli nie będzie uczestniczył w dodatkowych zajęciach, które go nie interesują.

Ocena osiągnięć ucznia – diagnoza edukacyjna

Ocena osiągnięć ucznia powinna być dokonana dwuetapowo – w stosunku do podstawy programowej oraz w odniesieniu do założonych w PDW celów. Powinna być okazją do refleksji na temat rezultatów i sposobów ich osiągania, a także możliwości działań zwiększających efektywność.

Ewaluacja programu

Dokumentacja ewaluacji:

- Arkusz obserwacji zachowania i postępów ucznia (rejestracja zmian i postępów);
- Ocena skuteczności podjętych działań pedagogicznych;
- Wnioski i propozycje działań na następny okres.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja PDW (Planu Działań Wspierających) w pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym
Jak realizować PDW uwzględniając zasady pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym?

Stwarzanie kreatywnych warunków uczenia się

Stwarzanie kreatywnych warunków uczenia się w odniesieniu do uczniów/dzieci zdolnych oznacza przede wszystkim organizację konkretnych jednostek dydaktycznych wokół aktualnych problemów, zaskakujących i kontrowersyjnych informacji, nieoczywistych zadań. Warunkami sprzyjającymi uczeniu się są wszelkiego rodzaju wycieczki, obserwacje zjawisk w ich naturalnym przebiegu, a w przypadku niemożności symulacji zjawisk takie warunki, w których uczeń może sam dotknąć, spróbować, powtórzyć działania tak, aby w końcu zrozumieć i konstruować wiedzę własną, operacyjną.

1. Nauczyciel stwarza uczniowi sposobność odkrycia zasady postępowania.
2. Uczeń opisuje tę zasadę.
3. Uczeń wskazuje sytuacje, w których może znaleźć ona zastosowanie, podaje korzyści z niej wynikające. Stosuje tę zasadę w zaaranżowanych sytuacjach.
4. Uczeń stosuje zasadę postępowania w praktyce, bez przymusu i nadzoru.

Kształtowanie motywacji do pracy

Uczeń zdolny interesuje się światem zewnętrznym, podejmowanie działań stymulujących w tym zakresie nie jest konieczne, chociaż bieżące wydarzenia, ciekawostki mogą być płaszczyzną wymiany wiedzy i partnerstwa z nauczycielem.

Warto uświadamiać uczniom szczególnie uzdolnionym potrzebę dobrej znajomości siebie i pokazać sposoby poznawania swoich mocnych i słabych stron. Może się to odbywać poprzez pytanie ucznia o: jego zainteresowania, plany, cechy pozytywne (poparte faktami lub opiniami) i jego trudności. Przydatne jest też uświa-

domienie uczniom, jakie warunki (czas, miejsce, sposób przekazu treści, rodzaje zadań, otoczenie) sprzyjają efektywności ich działań, a także refleksja nad tym, co im utrudnia. Należy podkreślić, iż to sam uczeń ma dochodzić do wniosków na temat własnej osoby i własnych doświadczeń. Na kolejnych etapach edukacyjnych warto pytać uczniów o plany życiowe, zawodowe oraz o to, jakie działania widzą jako konieczne, aby było możliwe osiągnięcie założonych celów. Niezbędne jest również pytanie ucznia o to, co jest dla niego ważne i pomoc w tworzeniu własnej hierarchii wartości, a także uświadamianie uczniowi, iż będzie on zmuszony dokonywać wielu wyborów.

Efektywności pracy sprzyja znajomość ogólnych zasad motywacji. Nauczyciel (pedagog) ukazuje uczniowi różnorodne modele motywacyjne, służące poznaniu własnego dominującego stylu motywacji. Poprzez zrozumienie mechanizmów, którymi kieruje się w czasie nauki i realizacji różnych zadań, uczeń świadomie stara się znaleźć własną drogę samooddziaływania i motywowania, staje się niezależny od manipulacji i opinii innych osób.

Nauczyciel pokazuje uczniowi wpływ czynników zewnętrznych, takich jak np. odżywianie, korzystanie ze środków wspomagających na uzyskiwane efekty. Pomaga uczniowi odkrywać preferowany styl uczenia się i działania, warunki sprzyjające uzyskiwaniu wysokich rezultatów oraz czynniki zniechęcające lub utrudniające osiąganie założonych zamiarów.

Uczeń uświadamia sobie potrzebę tworzenia własnego modelu funkcjonowania w szkole i świecie na podstawie przyjętych wartości i celów z uwzględnieniem własnych możliwości, ograniczeń i preferencji. Opracowuje własną strategię uczenia się, doskonali swój warsztat, organizuje i planuje kolejne etapy osiągnięć, wdraża je i kontroluje swoją efektywność.

Zwiększanie możliwości poznawania otoczenia

Funkcje poznawcze (obserwacja, uwaga, pamięć) ucznia szczególnie uzdolnionego są zazwyczaj znakomicie rozwinięte. Zdecydowana większość uczniów zdolnych sprawnie posługuje się językiem, potrafi korzystać z obserwacji bezpośredniej, ale również treści przekazywanych w postaci tekstu, schematów itp.

Warunkiem efektywnego poznawania otoczenia są procesy emocjonalne i motywacyjne. Stąd w przypadku uczniów uzdolnionych należy położyć nacisk na umiejętność rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i dostrzegania przyczyn ich powstawania. Sprzyjają temu sytuacje ekspresyjne, autoobserwacja, autoanaliza.

Warto również kształtować ciekawość świata i motywację do uczenia się nie tylko treści uznawanych przez ucznia za interesujące.

O ile rozumowanie i działanie związane z własnymi uzdolnieniami są dla uczniów szczególnie uzdolnionych czymś oczywistym i stosunkowo łatwym, o tyle w innych dziedzi-

nach funkcje te mogą być zaburzone. Dlatego istotne jest wdrażanie uczniów do stosowania się do ogólnie przyjętych norm i reguł, przestrzegania praw. Ważne jest również rozszerzenie obszaru zainteresowań uczniów o sprawy społeczne (problemy innych osób), a także wskazanie, sytuacji w których cele społeczne (np. współpraca) są ważniejsze niż cele poznawcze. Jest to droga do kształtowania inteligencji emocjonalnej, która w wielu przypadkach, u osób szczególnie uzdolnionych, jest mało rozwinięta.

Poprawa umiejętności podejmowania decyzji przez ucznia i kształtowanie własnego systemu wartości

Wychowawca i pedagog w stosunku do dziecka i ucznia zdolnego powinni dokładać starań, aby pomóc mu dokonywać ważnych wyborów w sferze kształtowania systemu wartości. W pierwszej kolejności dotyczy to pożądanych cech osobowych. Ukazując dzieciom i młodzieży wzorce osobowe wychowawcy dają im szansę poznania wartościowych osób i ich drogi życiowej. Analiza postaw, cech i zachowań osób, które młodzi ludzie przyjmą jako autorytety, okaże się pomocna w wyborze własnej drogi życiowej, uświadomi również trudności, na jakie napotyka człowiek wybierający określony sposób postępowania. Zdolni są narażeni na pokusę dążenia do sukcesu nawet za cenę nieuczciwej rywalizacji. Trzeba więc wskazywać na znaczenie uczciwości, pracowitości i wytrwałości. Należy wyraźnie pokazać młodemu człowiekowi, że sukces jest często okupiony dużym wysiłkiem, rezygnacją z przyjemności, a czasem z koniecznością podporządkowania wykonywanej dziedzinie innych potrzeb i wartości. Bywa również, że nadmierne ambicje, dążenie do doskonałości zmuszają młodego człowieka do wysiłku ponad siłę, w tych sytuacjach tym bardziej istotna staje się umiejętność wyboru dziedziny, a także umiejętność właściwej organizacji odpoczynku i zachowania zdrowych proporcji między nauką i relaksem. Konieczne jest kształtowanie w uczniach poczucia więzi z rodziną, szkołą, społecznością lokalną, a także państwem. Należy więc kształtować w zdolnych osobach postawę patriotyczną, identyfikację z konkretną społecznością i swoimi korzeniami. Przyjęty system wartości będzie skutkował również wyborem określonej aktywności i dziedziny, w której młody człowiek będzie chciał się rozwijać. W rodzinach, w których dużą wagę przywiązuje się do wartości materialnych, młody zdolny często wybiera te dziedziny, które w przyszłej pracy zawodowej będą skutkowały osiąganiem znacznych środków finansowych – niezależnie od uzdolnień. Aby kształtować właściwą motywację do uczenia się, warto wskazywać uczniom zdobywanie wiedzy i własny rozwój jako wartość i ważny obowiązek ucznia.

W przypadku ucznia zdolnego sposobnością do podejmowania decyzji, które pozwalają na wypracowanie własnego stylu pracy, będącego wynikiem poczucia sensowności działania, są

problemy otwarte, dywergencyjne, których w toku nauczania przed uczniem powinno się stawiać jak najwięcej. W tego typu zadaniach istotne jest nie tylko samo rozwiązanie, lecz również droga prowadząca do celu: dobór środków, selekcja treści, wybór najbardziej optymalnego rozwiązania, staranność, krytyczna ocena wykonania służąca samodoskonaleniu się. W przypadkach tego typu zadań nauczyciel nie powinien narzucać nic, ponad ukazanie celu, do którego uczeń dąży. Dzięki temu uczeń w trakcie pracy będzie musiał podejmować drobne decyzje, które zaważą na całym efekcie. Wybory te kształtują poczucie sensowności własnych działań i poczucie sprawstwa.

Rozwiązywanie zadań szkolnych przez ucznia
ze świadomością etapów postępowania

Dziecko/uczeń zdolne/y, obserwując rozwiązywanie zadań szkolnych przez innych oraz dokonując własnych prób, uczy się identyfikować i nazywać czynności prowadzące do uzyskania pożądanego rezultatu. Ten sposób uczenia się jest lepszy niż zapoznawanie z gotowym algorytmem w celu zapamiętania i zastosowania. Algorytmizacji działań sprzyja włączenie ucznia w proces nauczania innych przez powierzenie im funkcji asystenta nauczyciela.

Świadome podejmowanie decyzji

Uczeń zdolny stawiany jest wielokrotnie w sytuacji w której musi podejmować decyzje. Wielokrotnie dostrzeżenie przez jego opiekunów lub nauczycieli określonego potencjału skutkuje zachętą lub zmuszeniem ucznia do podejmowania decyzji (lub podejmowania zadań), które wiążą się z jego zdolnościami. O ile w początkowym okresie te decyzje należą do opiekunów, rodziców i wymagają tylko biernego podporządkowania się ze strony ucznia, o tyle w późniejszych etapach edukacyjnych uczeń może w pełni świadomie zgodzić się lub odmówić realizacji stawianych przed nim zadań. Wydaje się, że w przypadku ucznia zdolnego, ważne jest kształtowanie postawy świadomej asertywności, wiążącej się z przeanalizowaniem konsekwencji podjęcia lub zaniechania działań – w obydwu przypadkach powinna być to decyzja ucznia poparta potwierdzeniem zrozumienia jej źródeł i konsekwencji.

Stopniowanie trudności

Zasada ta jest ważna przy nauczaniu wszystkich uczniów, przyspieszenie nauczania stosowane w odniesieniu do zdolnych nie może wiązać się z pominięciem jakiegokolwiek etapu rozwojowego.

Utrwalanie osiągnięć

Nauczyciel uświadamia uczniom, iż kolejne etapy ich rozwoju stanowią bazę ich przyszłych osiągnięć. Uwidaczniane w przedszkolu i etapie wczesnoszkolnym wszechstronne zainteresowania z wiekiem stają się bardziej ukierunkowane. Osiągnięcia będące udziałem uczniów w wieku starszym są wynikiem nie tylko rozwijanych zainteresowań, lecz także szerokiej wiedzy, zdobytych umiejętności oraz czasu poświęconego na wybraną dziedzinę.

Należy dodać, iż osiągnięcie wysokiego poziomu (związanego zwłaszcza z uzdolnieniami artystycznymi i sportowymi) wiąże się często z bardzo wczesnym rozpoczęciem treningów umiejętności (wiek przedszkolny i wczesnoszkolny).

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkole ponadgimnazjalnej?

Zasady pracy z uczniem, przygotowanie miejsca pracy – zalecenia ogólne:

Podstawową zasadą, którą należy się kierować pracując z uczniem szczególnie uzdolnionym jest taka organizacja kształcenia, aby odpowiadała indywidualnym potrzebom poznawczym, społecznym i emocjonalnym ucznia. Wiąże się to z dostępem do różnorodnych źródeł wiedzy, odpowiednich dla ucznia metod i form nauczania. Należy dokładać starań, aby kształtować w uczniu świadomość przebiegu procesu uczenia się, system wartości i cechy osobowościowe związane z samokształceniem. Konieczne jest stwarzanie okazji do rozwoju emocjonalnego i społecznego.

Zalecenia dla poszczególnych etapów edukacyjnych:

Przedszkole

Indywidualizacja na etapie przedszkolnym wiąże się z wykształceniem w dziecku poczucia odrębności i niezależności, dlatego dostrzeganie i docenianie dziecka i jego pomysłów sprzyja wzrostowi samooceny i rozbudza jego motywację do różnorodnych działań.

Jednakże etap ten jest również szczególnie istotny dla wypracowania odpowiednich relacji społecznych nie tylko z osobami starszymi, ale również poczucia więzi z rówieśnikami, znajdowania i wypracowania wspólnych form zabawy i wdrożenia do tolerancji dla różnorodności.

Ponadto istotnym wydaje się, aby na tym etapie przyzwyczaić dzieci do aktywności kulturalnej (udział w przedstawieniach, koncertach, pokazach w miejscach innych niż przedszkole), co w przyszłości zaprocentuje większą wszechstronnością i nauczy znajdowania różnych miejsc samorealizacyjnych.

Przedszkole jest także miejscem sprzyjającym poznawaniu wartości książek i znajdowaniu innych miejsc, z których można czerpać wiedzę. Warto też na tym etapie wdrożyć dzieci do staranności, dokładności, estetyki oraz kończenia raz zaczętego zadania.

Zaobserwowane u dzieci szczególne zainteresowania lub zamiłowanie do określonych aktywności (sportowych, muzycznych, językowych itp.) powinno zaprocentować wsparciem i umożliwieniem ich rozwijania.

Szkoła podstawowa

Od tego etapu konieczne jest wdrażanie dzieci do zrozumienia celów kształcenia. Należy ukazywać dzieciom różne obszary, w których nabywana wiedza i umiejętności są przydatne oraz kształtować w nich wewnętrzną motywację, poprzez utwierdzanie w przekonaniu, iż proces poznawczy i działanie są wartością samą w sobie. konieczne jest także wskazanie i stworzenie warunków do zrozumienia potrzeby rozwoju wszechstronnego, by uczeń nie skupiał się tylko na jednej, ulubionej dziedzinie, lecz posiadł umiejętności i doświadczenia związane ze wszystkich dostępnymi dyscyplinami.

Dzięki sprawnościom związanym z czytaniem i pisaniem możliwe jest wykorzystanie kart pracy, pozwalających na indywidualizację nauki, bez zaburzania integracji ucznia zdolnego z klasą.

W kolejnych klasach szkoły podstawowej należy również uczyć dzieci formułowania własnych celów, gdyż służy to uzyskiwaniu samodzielności.

Należy zwrócić uwagę na systemowość kształcenia związaną z porządkowaniem i wdrażaniem do łączenia nabywanej wiedzy z innymi dziedzinami, do budowania i ukazywania logicznych systemów

To również odpowiedni moment na poznanie różnych technik szybkiego uczenia, pozwalających zrozumieć proces poznawania i zapamiętywania oraz zwiększających motywację do uczenia się i pokonywania określonych barier poznawczych.

Ważne w tym etapie jest także tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi umiejętności interpersonalnych, społecznych, integracji z grupą rówieśniczą, dostrzegania potrzeb społecznych, empatii, uczenie otwartości na inność, lecz także wzmacnianie poczucia własnej wartości, zachęcenie do dostrzegania efektywności własnego działania, dostrzeganie i branie udziału w życiu kulturalno-społecznym.

Gimnazjum

Etap gimnazjalny to moment związany z kształtowaniem światopoglądu, budowaniem niezależności, konfrontowaniem autorytetów i buntem skierowanym na wszystko, co nie spełnia oczekiwań ucznia.

Dla uczniów zdolnych jest to czas, w którym szczególnie należy zadbać o pozytywne relacje społeczne, wspierające, a nie wykluczające ze względu na zdolności.

Konieczne jest zapewnienie środków technicznych związanych z uzdolnieniami specjalnymi, docenienie i wskazanie sensowności dalszego wszechstronnego rozwoju. Warto pokazywać uczniom różne techniki, pozwalające im na optymalizację ich działań tak, by znajdowali w nauce przyjemność.

Szkoła ponadgimnazjalna

Na tym etapie konieczne jest zapewnienie specjalistycznego prowadzenia zajęć przez ekspertów danej dziedziny i umożliwienie udziału w projektach naukowych i zajęciach akademickich.

Zasady oceniania

Należy przypomnieć, iż uczeń zdolny podlega tym samym przepisom, co inni uczniowie, dlatego klasyfikacja, promocja i ocenianie oraz udział w egzaminach jest spójny i jednakowy dla całej klasy.

Jednak wśród ocen dokonywanych na bieżąco, w trakcie lekcji, powinno dominować ocenianie opisowe, umożliwiające zrozumienie i korektę popełnionych w trakcie pracy i w wyniku końcowym błędów lub niedociągnięć. Ważne, by przed uczniem zdolnym stawiane były wyzwania na miarę jego możliwości, by przygotowanie i realizacja wymaganych zadań pozwalały mu na rozwój i przekraczanie własnych granic. Ograniczanie wymagań do minimum programowego zaniża potencjalne możliwości ucznia zdolnego. Generalnie należy oceniać nie tylko osiągnięcia, lecz także metody i organizację pracy, zaangażowanie, wkład własny, oryginalność rozwiązań, staranność, dopracowanie szczegółów, współpracę w grupie. Warto, by uczeń był aktywnym uczestnikiem kształtowania standardów oceny, by rozumiał ich sens i potrafił w przyszłości dokonać krytycznej samooceny.

Konieczne jest zaniechanie w stosunku do ucznia zdolnego manipulacji ocenami (nagrodami i karami), gdyż takie działanie zmniejsza motywację wewnętrzną i uniemożliwia znalezienie własnej drogi samodoskonalenia.

Oceny mają służyć nauce, doskonaleniu, sprawdzeniu stopnia osiągnięcia celu. Stąd konieczne, by w miarę możliwości były to oceny jak najbardziej obiektywne – oceny niższe

mają również swoją wartość – zarówno informacyjną, jak i kształtującą osobowość. Uczeń zdolny powinien mieć możliwość przeżycia niepowodzeń i porażek, które stanowią część życia każdego człowieka. Jednocześnie w trakcie dyskusji lub rozwiązywania problemów otwartych, dywergencyjnych, konieczne jest zaniechanie negatywnego oceniania wypowiedzi uczniów; wprowadzanie takich metod i technik, w których obowiązuje odroczona ocena.

Powyższe uwagi dotyczą wszystkich etapów kształcenia.

Cele edukacyjno-terapeutyczne lub edukacyjne pracy z uczniem zdolnym

Do najważniejszych celów edukacyjnych w pracy z uczniem zdolnym należą:

- wszechstronny rozwój ucznia,
- rozwój wyobraźni twórczej i myślenia dywergencyjnego,
- kształtowanie pamięci i wdrażanie do stosowania efektywnych technik uczenia się,
- wdrażanie do procesu samokształceniowego,
- nauka stawiania, realizowania i oceniania własnych celów edukacyjnych,
- wdrażanie do systematyczności i samodzielności,
- nauka obiektywnej samooceny osiągnięć, zwiększenie samoświadomości i procesów motywacyjno-poznawczych,
- rozwój społeczno-emocjonalny, w tym w szczególności integracja z grupą rówieśniczą,
- nauczenie radzenia sobie z oceną innych i z niepowodzeniami,
- kształtowanie umiejętności językowych, niezbędnych do dalszego rozwoju uzdolnień.

Procedury (metody, formy, środki), jakie może stosować nauczyciel w zakresie usprawniania komunikacji z uczniem oraz uczniów między sobą (normalizacji kontaktów).

Metody

Głównymi metodami, które warto stosować w pracy z uczniem szczególnie zdolnym, są:

- metody aktywizujące, zachęcające do dostrzegania i rozwiązywania problemów i podejmowania własnych działań samokształcących. Należą do nich:
  - metody poszukujące: metoda problemowa i jej odmiany; problemy otwarte i zamknięte, problemy typu „odkryć" i „wynaleźć", problemy intelektualne i społeczno-moralne oraz problemy teoretyczne i praktyczne;
  - metody heurystyczne, np.: burza mózgów czy synektyka;
  - metody rozwijające myślenie konwergencyjne, uczące myślenia algorytmicznego, dyscypliny, dokładności i systematyczności,
  - techniki szybkiego uczenia, np. szybkiego czytania i mnemotechniki,

- metody rozwijające umiejętności komunikacyjno-społeczne:
  - metody praktyczne, np. metoda projektów, metody zadaniowe, metody integracyjne i uczące współpracy, gry dydaktyczne;
  - dyskusje uczące doboru trafnych argumentów oraz szacunku dla innych osób
  - trening twórczości integrujący w sobie wiele różnorodnych metod heurystycznych
- metody umożliwiające ekspresję ucznia w wybranych przez siebie dziedzinach oraz gwarantujące poznanie i zrozumienie osób wybitnych i ich dokonań; metody te kształtują system wartości, poczucie estetyki oraz umożliwiają znalezienie inspiracji i mistrzów:
  - metody waloryzacyjne, eksponujące zarówno ekspresyjne, (np. inscenizacje, symulacje, drama, metody wykorzystujące środki plastyczne lub muzyczne, itp.) jak i impresyjne, (np. udział w przedstawieniach, wystawach, spotkaniach z pisarzami, muzykami itp.);
- metody ewaluacyjne, które pozwalają na dokonywanie samooceny podejmowanych i zrealizowanych zadań, konstruktywną ocenę działań innych osób oraz przyjmowanie oceny od innych osób, w szczególności rówieśników.

Formy organizacyjne podczas konkretnych zajęć

- Podczas pracy z uczniami uzdolnionymi szczególnie zalecana jest praca grupowa, w której uczeń tworzy więzi społeczne. Pracując w grupach jednorodnych pod względem zdolności uczniowie dzielą się wiedzą i doświadczeniami z uczniami o podobnych możliwościach, natomiast w grupach o zróżnicowanym poziomie uczniowie uczą się wspierać innych, pokonywać nieśmiałość, przekazywać w sposób zrozumiały posiadaną wiedzę; zalecane jest także stosowanie losowego doboru grupy, aby poprzez realizowanie wspólnych celów możliwa była integracja osób o zróżnicowanym potencjale intelektualnym i społecznym.
- Praca indywidualna (jednostkowa zróżnicowana) podczas zajęć realizowana z pomocą kart pracy pozwala na dostosowanie treści i wymagań do możliwości i zainteresowań ucznia.
- Zaleca się ograniczenie pracy zbiorowej, podczas której uczniowie szczególnie uzdolnieni nudzą się.

Formy organizacyjne w systemie kształcenia

Oprócz pracy w systemie klasowo-lekcyjnym warto zapewnić uczniowi możliwość uczestnictwa w: zajęciach pozalekcyjnych w szkole – koła zainteresowań, warsztaty przedmiotowe

w klubach naukowych; zajęciach pozaszkolnych, np. zajęcia w domach kultury, na wyższych uczelniach, warsztaty organizowane przez pasjonatów jakiejś dziedziny; w konkursach, turniejach i olimpiadach, projektach tematycznych oraz obozach wakacyjnych (umożliwienie uczniom zdolnym konfrontacji własnej wiedzy).

Środki

Zalecane są zarówno środki naturalne, jak i techniczne. Do przykładowych środków technicznych należą: książki, gazety, czasopisma, filmy, obrazy, zdjęcia, prezentacje, gry i symulacje itp. Przykładowe środki naturalne: okazy, zwierzęta, rośliny, pomniki przyrody itp.

Pomoce techniczne i środki dydaktyczne, z jakich mogą korzystać nauczyciele i uczniowie szczególnie uzdolnieni
Z jakich pomocy technicznych i środków dydaktycznych mogą korzystać nauczyciele i uczniowie szczególnie uzdolnieni?

Bogactwo i różnorodność środków dydaktycznych uatrakcyjnia naukę (zapobiega znudzeniu i znużeniu) oraz pozwala głębiej poznać przekazywane treści. W wielu przypadkach atrakcyjnym środkiem dydaktycznym jest komputer, jednak należy przy jego stosowaniu mieć świadomość, że jego rolą jest wzbogacanie procesu dydaktycznego, a nie realizowanie przy jego pomocy wszystkich założonych celów.

Etap przedszkolny i wczesnoszkolny

Dla młodszych dzieci korzystniejsze jest stosowanie naturalnych środków dydaktycznych, takich które dzieci mogą dotknąć, usłyszeć, zobaczyć. Symulacje komputerowe są na tym etapie nieodpowiednie, gdyż zniekształcą proces poznawczy. Proponuje się za to korzystanie z odtwarzaczy CD, DVD (płyty muzyczne, filmy edukacyjne, bajki) ułatwiających i rozbudzających zainteresowanie muzyką, ruchem, językiem ojczystym i językami obcymi.

Starsze klasy szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna

Dla uczniów starszych , w przypadkach, gdy nie jest możliwy dostęp do określonych zjawisk bezpośrednio, wprowadzenie komputera wraz z odpowiednim oprogramowaniem wydaje się być działaniem niezbędnym. Wskazane jest wykorzystanie płyt muzycznych, filmów i komputerowych programów edukacyjnych, audycji radiowych oraz dostęp do tablicy multimedialnej. Zaleca się też naukę obsługi komputera z oprogramowaniem użytkowym.

Urządzenia te będą miały zastosowanie zarówno podczas oglądania (poznawania dokonań innych), wykonywania własnych prac, jak i ich prezentacji na forum grupy. W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej zaleca się również naukę języków programowania.

W ramach pomocy technicznych w klasach starszych szkoły podstawowej i wyżej wskazane są wszelkie środki masowego przekazu, w tym Internet – uczące krytycznego doboru dostępnych informacji, rozpoznawania mechanizmów manipulacji i analizy treści tekstowo-wizualnych. Internet może być również narzędziem poszukiwania informacji dotyczących rozwoju zainteresowań i promocji osiągnięć zdolnych.

Znaczenie i sens rozwiązań proponowanych w modelu pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym

Na koniec koniecznym jest stwierdzenie, że towarzyszenie uczniowi szczególnie uzdolnionemu w jego rozwoju nie jest czymś nowym. Rodzice i nauczyciele widząc zainteresowania dzieci zawsze starali się wyjść naprzeciw ich indywidualnym potrzebom. Niezależnie od tego, czy w sposób oficjalny (np. tworzenie klubów naukowych, szkolnych kół zainteresowań, olimpiad, fundacji, wystąpienia o ITN lub IPN itp.) czy całkowicie nieformalny – przez serdeczną obecność i opiekę wspomagali rozwój pasji i kompetencji, a także rozwój osobowy młodego zdolnego. Nauczyciele niemal zawsze tworzyli programy zajęć dodatkowych, rozkłady materiału porządkujące podejmowane przez nich działania. Bywało jednak, że przepływ informacji między nauczycielem prowadzącym ucznia zdolnego, gronem pedagogicznym, dyrekcją i organami prowadzącymi szkoły był niewystarczający.

Wprowadzane rozwiązania prawne skutkujące w odniesieniu do uczniów szczególnie uzdolnionych tworzeniem Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia oraz Planu Działań Wspierających mają zaowocować lepszym przepływem informacji o potrzebach uczniów i szkoły, a także bardziej skuteczną pomocą tym, którzy zajmują się rozwijaniem dziecięcych uzdolnień. Propozycje te nie zastępują możliwości ubiegania się o indywidualny program, czy tok nauczania i nie ograniczają dostępu do pełnej diagnozy psychologicznej tych uczniów, dla których wcześniejsze rozwiązania były korzystne, nie zwalniają także nauczycieli z obowiązku indywidualizacji nauczania w czasie lekcji. Są jednak swego rodzaju nową ofertą dla nauczycieli, którzy chcą (według uproszczonej procedury – bez udziału poradni) rozwijać indywidualne potrzeby swoich szczególnie uzdolnionych uczniów i pozyskiwać środki na dodatkowe zajęcia.

LITERATURA:

Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Eby J.W., Smutny, J.F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.

Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnicto Instytutu Psychologii PAN.

Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.

Karwowski, M. (red.) (2009). *Identyfikacja potencjału twórczego, Teoria. Metodologia. Diagnostyka*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, Struktura, Funkcje*. Gdańsk: GWP.

Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości.* Gdańsk: GWP.

Paitner, F. (1993). *Kim są wybitni?*. Warszawa: WSiP.

Partyka, M. (red.). (2000). *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*. Warszawa: CMPP-P MEN.

Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: CMPP-P MEN.

Przybylska, I. (2007). *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkole młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Rimm, S.B. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*. Warszawa: WSiP.

Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Raport EURIDICE (2008) *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, http://www.eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf, data przejrzenia 31.08.2010

13. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z CHOROBĄ PRZEWLEKŁĄ

mgr Agnieszka Gąstoł

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Charakterystyka ucznia z chorobą przewlekłą
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z chorobą przewlekłą?

Choroba przewlekła to zaburzenie trwałe, spowodowane przez nieodwracalne zmiany patologiczne, wymagające specjalistycznego postępowania rehabilitacyjnego i długotrwałego leczenia, nadzoru, obserwacji oraz opieki. Choroba przewlekła może utrzymywać się latami oraz zmieniać swoje nasilenie w miarę upływu czasu.

***

Do najczęściej występujących u dzieci chorób przewlekłych, zgodnie z wynikami badań Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, zaliczyć można:

- choroby układu nerwowego (w tym padaczka);
- choroby reumatyczne;
- choroby wydzielnictwa wewnętrznego (w tym cukrzyca);
- i inne, w tym m.in.:
  - choroby układu krążenia (skazy krwotoczne, choroby hemofiliczne, wady serca),
  - choroby układu oddechowego (w tym astma, mukowiscydoza, gruźlica, rozstrzenie oskrzeli i alergie),
  - choroby jamy nosowo-gardłowej i uszu (zapalenia uszu i zatok),
  - choroby układu moczowego (np. nerczyca),
  - choroby związane z nieprawidłową przemianą materii i niewłaściwym sposobem odżywiania (w tym otyłość),
  - choroby układu kostno-stawowego,
  - wady genetyczne oraz nowotwory.

***

Każda choroba przewlekła prowadzi do specyficznych zmian w budowie anatomicznej i funkcjonowaniu narządu lub układu wewnętrznego, którego dotyka, równocześnie wpływając niekorzystnie na ogólny rozwój fizyczny dziecka, powodując zaburzenia wzrostu, wagi, prowadząc do zniekształceń oraz deformacji ciała, a także zmian w strukturze innych narzą-

dów wewnętrznych. Ponadto dzieci te, podobnie jak dzieci z niepełnosprawnością, mają wiele problemów psychoemocjonalnych i przystosowawczych, które mogą dotyczyć: rozwoju umysłowego, fizycznego, kształtowania się osobowości, pozytywnych oraz negatywnych zmian w zachowaniu czy interakcji społecznych.

***

Stan zdrowia dziecka przewlekle chorego wpływa na organizację jego wychowania i nauczania. Należy pamiętać, że choroba przewlekła stanowi dla dziecka źródło frustracji i deprywacji potrzeb na skutek częstych hospitalizacji, w czasie których dziecko pozbawione jest kontaktu z rodziną i nie może uczestniczyć w pełni w jej życiu, wywiązywać się z obowiązków czy bawić się. Długotrwająca deprywacja może przyczynić się do powstania zaburzeń w sprawności umysłowej, jak również doprowadzić do poważnych zaburzeń psychicznych, w tym depresji, czy występowania halucynacji lub urojeń.

W przebiegu wielu chorób u dziecka pojawia się okresowe obniżenie sprawności intelektualnej, pogorszenie samopoczucia, rozdrażnienie, apatia połączona ze spadkiem aktywności. W tym czasie dziecko nie jest w stanie korzystnie funkcjonować w szkole, uczestniczyć w zabawach czy też podołać obowiązkom domowym.

Podobnie ujemne konsekwencje choroby przewlekłej wiążą się ze stosowaniem farmakoterapii oraz licznymi zabiegami chirurgicznymi i bolesną rehabilitacją. To sprawia, że choroba stanowi dla wielu dzieci i młodzieży źródło lęku spowodowanego utratą poczucia bezpieczeństwa, brakiem akceptacji otoczenia czy odtrąceniem przez innych.

Jeśli chorobie przewlekłej towarzyszą zaburzenia rozwoju intelektualnego czy regulacji emocji, należy mieć na uwadze wiążące się z tym trudności.

Warto również zdać sobie sprawę z faktu, że ograniczenie sprawności może przynieść dziecku i jego otoczeniu skutki zarówno krótko-, jak i długofalowe, pośrednie i bezpośrednie.

Dzieci z chorobą przewlekłą, tak jak inne dzieci z dysfunkcjami, doświadczają bólu i cierpienia nie tylko spowodowanego samą chorobą i jej leczeniem, ale również częstym odtrąceniem przez środowisko, to najbliższe – rówieśnicze bądź to dalsze – społeczne. Dzieci te doświadczają swojej *inności*, mają poczucie *odmienności* w stosunku do innych, bardzo często z uwagi na rzadki z nimi kontakt. Ani zdrowi rówieśnicy nie mają okazji do przyzwyczajenia się do dziecka przewlekle chorego, ani ono do nich. Dzieje się tak również dlatego, że ograniczenia w planie dnia (wynikające ze sposobu leczenia i rehabilitacji) skutecznie uniemożliwiają mu doskonalenie umiejętności społecznych poprzez nawiązywanie nowych znajomości i kontaktów.

Wystąpienie niepełnosprawności (z punktu widzenia skutków pośrednich) w perspektywie krótkofalowej, to nic innego jak zakłócenie realizacji zadań rozwojowych typowych dla danego wieku, a więc po prostu zakłócenie procesu rozwoju. To wiąże się z ryzykiem *wypadnięcia* dziecka ze swojej grupy wiekowej, jako grupy odniesienia dla wszelkich porównań społecznych. Tutaj zaczyna pojawiać się ogromne ryzyko spostrzegania siebie jako osoby *tylko chorej*, co powoduje obniżenie samooceny, rozwinięcie się poczucia bezradności, niekiedy hipochondrii, a także lęku przed podejmowaniem aktywności oraz niepowodzeniem.

W perspektywie długofalowej, wraz z pogarszaniem się funkcjonowania w obszarze choroby, rozpoczyna się pogarszanie funkcjonowania w sferach z nią niezwiązanych, a co za tym idzie postępująca izolacja od rówieśników, której motywem może być lęk przed brakiem akceptacji i odrzuceniem. Wśród skutków pośrednich mamy już do czynienia z zaburzeniami w procesie kształtowania własnej tożsamości, powstanie syndromu wyuczonej bezradności, ukształtowania się postawy roszczeniowej oraz lęku przed usamodzielnieniem.

Jeżeli więc dziecko oraz cała jego rodzina jako system nie uzyskają w pierwszym okresie radzenia sobie z chorobą właściwego i adekwatnego do potrzeb wsparcia, prawdopodobieństwo wystąpienia skutków długofalowych zwiększy się, prowadząc z czasem do ich utrwalenia skutecznie ograniczając możliwości późniejszej pomocy.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z chorobą przewlekłą
Jaką podstawę programową realizują uczniowie, jakich trudności z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z chorobą przewlekłą?

Dziecko z choroba przewlekłą może realizować obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w szkołach ogólnodostępnych, w szkołach specjalnych organizowanych w szpitalach, sanatoriach, uzdrowiskach lub w formie indywidualnego nauczania (w przypadku, gdy jego stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły).

Warto pamiętać, że dzieci z chorobą przewlekłą nieco później mogą osiągnąć dojrzałość szkolną, dlatego też przyjęło się uważać, że część treści *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* może być uznana za zrealizowaną w sytuacji, kiedy dziecko z chorobą przewlekłą spełnia wymagania z pomocą nauczyciela. Jeżeli więc dziecko z chorobą przewlekłą, na skutek np. ograniczeń psychoruchowych, nie jest w stanie zrealizować samodzielnie

określonych wymagań, możemy uznać je za zrealizowane poprzez ocenę w kategoriach: „rozumie", „zna", „wie". Szkoła i poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Uczniom z odchyleniami lub zaburzeniami rozwojowymi nauczanie dostosowuje się ponadto do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się.

Podstawa programowa

Uczniowie z chorobami przewlekłymi realizują *Podstawę programową kształcenia ogólnego*. Należy tutaj zwrócić szczególną uwagę na następujące problemy u dzieci z chorobą przewlekłą, które w okresie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej mogą zaostrzyć się lub wykształcić się na skutek specyficznych doświadczeń, m.in.: słabą koncentrację uwagi, dysharmonię rozwoju, nadpobudliwość, męczliwość, bierność, zachowania agresywne i buntownicze, niską lub zbyt wysoką (i przez to nieadekwatną) samoocenę, trudności w relacjach społecznych, zaburzenia komunikacyjne, obniżenie nastroju czy występowanie lęków o własne zdrowie i przyszłość.

Dzieci, u których nie rozwinęła się mowa, mogą mieć duże problemy w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. W szczególności dotyczy to dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, z współwystępującymi deficytami w zakresie rozwoju intelektualnego lub w obszarze percepcji zmysłowej. Wówczas zadaniem nauczyciela będzie znalezienie metody umożliwiającej pełną komunikację z uczniem (np. metody globalne). Jest to istotne szczególnie u dzieci z problemami ruchowymi w obrębie aparatu artykulacyjnego, fonacyjnego oraz oddechowego.

Program nauczania

Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne (niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

Dla uczniów z chorobą przewlekłą jest opracowywany Plan Działań Wspierających.

W procesie edukacji ucznia z choroba przewlekłą należy uwzględnić konieczność realizacji różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Często uczniowie z chorobami przewlekłymi nie wymagają specjalnych dostosowań w zakresie metod i środków kształcenia, chyba że chorobie przewlekłej towarzyszą dodatkowe dysfunkcje, na przykład w obrębie rozwoju intelektualnego lub narządów zmysłów. Jedynie w zakresie form kształcenia istotne jest podkreślenie roli pracy grupowej jako środka włączającego dziecko z trudnościami rozwojowymi do naturalnego i pełnego funkcjonowania grupy. Taki rodzaj pracy może przynieść dziecku przewlekle choremu więcej satysfakcji, a to w szczególności z uwagi na zawarty w niej element współżycia społecznego i komunikacji międzyosobowej.

Ocenianie

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.) które nakłada na nauczycieli obowiązek uwzględniania podczas oceniania ucznia wpływu zaburzeń rozwojowych na jego naukę i zachowanie.

Ocena ucznia powinna pełnić funkcje: motywacyjną, wspierającą oraz informacyjną.

Ocena w wymiarze m o t y w a c y j n y m powinna być:

- pozytywna, czyli podkreślająca umiejętności dziecka oraz wszelki włożony w pracę wysiłek;
- jawna i jasna, czyli w postaci komentarza ustnego lub pisemnego połączonego z pełnym wyjaśnieniem kryteriów oceny;
- rozstrzygana zawsze na korzyść ucznia w sytuacji niejednoznacznej kryterialnie;
- uwzględniająca potrzeby ucznia, czyli odpowiadająca jego aspiracjom, służąca realizacji zasady podmiotowości ucznia. Aby ten warunek mógł być spełniony, warto zapytać uczniów: *Jak im się wydaje, że wypadną?, Jak dobrze są przygotowani z tematyki obejmującej sprawdzian?* itp., a następnie, po wykonanym sprawdzianie, porównać wynik z wcześniejszymi założeniami ze strony ucznia i nauczyciela.

Ocena w wymiarze w s p i e r a j ą c y m powinna być:

- uwzględniająca postępy, a nie wyłącznie efekty;
- indywidualna, czyli ukierunkowana na każdego ucznia osobno;
- biorąca pod uwagę wyjątkowe i specyficzne cechy każdego ucznia włącznie z jego zainteresowaniami, ograniczeniami oraz właściwym jemu tempem pracy;

- odwołująca się do podstawy programowej, a nie stosowanego przez nauczyciela programu nauczania.

Ocena w wymiarze i n f o r m a c y j n y m powinna:

- dostarczać uczniowi informacji na temat czynionych przez niego postępów w nauce;
- wskazywać rodzicom ucznia jego osiągnięcia na poszczególnych etapach procesu edukacji;
- stanowić dla innych nauczycieli punkt odniesienia co do rzeczywistych możliwości ucznia w danym zakresie programowym.

Ocenie ucznia z chorobą przewlekłą (w zależności od możliwości ucznia) podlegają:

- sprawdziany pisemne (lub ustne w zależności od możliwości ruchowych ucznia) opracowywane przez nauczyciela wspomagającego;
- odpowiedzi ustne obejmujące omówiony dotychczasowo materiał;
- prace wykonywane w domu;
- praca w przydzielonych grupach na zajęciach;
- aktywność indywidualną podczas zajęć;
- przygotowanie własne do zajęć;
- umiejętność logicznego myślenia wyrażająca się w korzystaniu ze spiralnego układu treści edukacyjnych.

O warunkach przeprowadzanej oceny poinformowani powinni zostać zarówno uczniowie przewlekle chorzy, jak i ich rodzice (prawni opiekunowie) na początku roku szkolnego.

Prace pisemne z języka polskiego oceniane są głównie pod kątem poprawności stylistycznej i gramatycznej, podczas gdy błędy ortograficzne, pomimo zaznaczenia, nie muszą mieć istotnego wpływu na pracę. Prace z przedmiotów innych niż język polski oceniane są pod kątem zawartych w nich treści, a błędy ortograficzne i gramatyczne nie muszą mieć w tym przypadku wpływu na ocenę. Jednakże ocena pracy pisemnej powinna zawierać krótkie uzasadnienie oceny oraz wskazówki do poprawy. Czas pisania sprawdzianów dla dziecka z chorobą przewlekłą wydłużany jest odpowiednio do jego potrzeb psychofizycznych.

Uczeń ma prawo odpowiadać ustnie, jeśli wolne tempo pisania uniemożliwia mu płynne zrealizowanie zadań podczas sprawdzianu. Uczeń może wówczas odpowiedzieć na zakończenie lekcji lub ustalić z nauczycielem inny możliwy termin odpowiedzi.

Zgodnie z komunikatem Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 31 marca 2010 r. w sprawie sposobu dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianu egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów (słuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyj-

nymi od roku szkolnego 2010/2011 uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego, uczniowie chorzy na podstawie zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza mogą przystąpić do sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych w warunkach dostosowanych do ich możliwości psychofizycznych oraz potrzeb edukacyjnych. Dostosowanie form i warunków przeprowadzenia egzaminów i sprawdzianu leży w gestii dyrektora szkoły.

W przypadku uczniów z przewlekłymi chorobami somatycznymi (na podstawie zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania) dopuszczalne są następujące sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum:

- dostosowanie warunków organizacyjnych zgodnie z zaleceniami lekarza;
- korzystanie z zaleconego przez lekarza sprzętu medycznego i leków;
- przedłużanie czasu sprawdzianu nie więcej niż o 30 minut, części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego nie więcej niż o 60 minut (każda część), części egzaminu z języka obcego nowożytnego nie więcej niż o 45 minut;
- przystąpienie do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w oddzielnej sali (możliwe tylko wtedy, gdy uczeń korzysta z przedłużenia czasu).

W przypadku uczniów czasowo chorych (na podstawie zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza) dopuszczalne są następujące sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum:

- dostosowanie warunków organizacyjnych zgodnie z zaleceniami lekarza;
- korzystanie z zaleconego przez lekarza sprzętu medycznego i leków.

W przypadku, gdy uczeń korzysta z pomocy nauczyciela, który zapisuje odpowiedzi ucznia, przebieg sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego musi być utrwalony na nośniku zapisu elektronicznego. W przypadku, gdy do przystąpienia do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w oddzielnej sali uprawniony jest więcej niż jeden uczeń w danej szkole, a uprawnienie to nie jest związane z korzystaniem z pomocy nauczyciela, możliwe jest przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminu dla wszystkich tych uczniów w jednej sali, z wyjątkiem sytuacji, w której dostosowanie dotyczy zdających część trzecią egzaminu z różnych języków obcych.

Możliwe sposoby dostosowania warunków i formy przeprowadzenia egzaminu maturalnego, zgodnie z komunikatem dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 30 kwietnia

2010 roku w sprawie sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego od roku 2011 do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w kwestiach ogólnych zachowują brzmienie jak powyżej, z tą jednak zmianą, że uczeń, który zamierza skorzystać z prawa zdawania egzaminu w warunkach i formie dostosowanych do dysfunkcji, składa wniosek o odpowiednie dostosowanie dyrektorowi szkoły – przewodniczącemu Zespołu egzaminacyjnego w danej szkole. Do wniosku dołącza dokumentację, która uzasadnia dostosowanie (np. opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, zaświadczenie lekarskie o stanie zdrowia).

Dopuszczalne sposoby dostosowania warunków przeprowadzenia egzaminu maturalnego dla osób z chorobami przewlekłymi (na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza):

1. W części ustnej:
   - przedłużenie czasu o przerwy o łącznym czasie nie przekraczającym 15 minut;
   - stosowanie warunków zdawania egzaminu do specyfiki choroby;
   - korzystanie ze sprzętu medycznego i z leków koniecznych ze względu na chorobę.
2. W części pisemnej:
   - przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu w wymiarze uzgodnionym z okręgową komisją egzaminacyjną;
   - dostosowanie warunków zdawania egzaminu do specyfiki choroby;
   - korzystanie ze sprzętu medycznego i z leków koniecznych ze względu na chorobę;
   - korzystanie z pomocy nauczyciela przy odczytywaniu poleceń i tekstów lub przy zapisywaniu odpowiedzi zdającego (możliwe wyłącznie w przypadku chorób uniemożliwiających absolwentowi samodzielne czytanie lub pisanie, np. rdzeniowego zaniku mięśni lub stwardnienia rozsianego).

Dopuszczalne sposoby dostosowania warunków przeprowadzenia egzaminu maturalnego dla osób chorych czasowo (na podstawie zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza) są następujące:

3. W części ustnej i pisemnej:
   - dostosowanie warunków zdawania egzaminu do specyfiki choroby;
   - korzystanie ze sprzętu medycznego i z leków koniecznych ze względu na chorobę.

Jeżeli zdający korzysta z pomocy nauczyciela w pisaniu lub czytaniu, przebieg egzaminu musi być rejestrowany za pomocą urządzenia zapisującego dźwięk, a zapis audio stanowi integralną część arkusza egzaminacyjnego. Jeżeli zdający korzysta z przedłużenia czasu

egzaminu w części pisemnej z informatyki albo egzaminu w części pisemnej z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym lub poziomie szkoły dwujęzycznej, czas rozpoczęcia części drugiej egzaminu przesuwa się odpowiednio. Egzamin o przedłużonym czasie przeprowadzania, o czasie przedłużonym o dodatkowe przerwy albo organizowany z wykorzystaniem urządzeń technicznych lub z udziałem nauczyciela powinien odbywać się w oddzielnym pomieszczeniu. Jeżeli w danej szkole kilku zdających korzysta z przedłużenia czasu przeprowadzania egzaminu, a nie korzysta z przewidzianych dla dysfunkcji urządzeń technicznych lub nauczyciela, możliwe jest przeprowadzenie egzaminu dla tych zdających w jednym pomieszczeniu.

Ponadto, za zgodą dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej, w szczególnych przypadkach egzamin może być przeprowadzony w innym miejscu niż szkoła (np. w domu, szpitalu). Zgodę na przeprowadzenie egzaminu w innym miejscu niż szkoła dyrektor właściwej okręgowej komisji egzaminacyjnej może wyrazić na odpowiednio udokumentowany wniosek dyrektora szkoły – przewodniczącego szkolnego Zespołu egzaminacyjnego.

Sposoby dostosowania warunków i formy przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, na podstawie komunikatu dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 30 czerwca 2010 roku w sprawie sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe od roku szkolnego 2010/2011 do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kwestiach ogólnych, zachowują brzmienie jak powyżej, z tą jednak zmianą, że za dostosowanie warunków i form przeprowadzania egzaminu odpowiada w przypadku etapu pisemnego – przewodniczący szkolnego Zespołu nadzorującego, natomiast w przypadku etapu praktycznego – kierownik ośrodka egzaminacyjnego.

Możliwe sposoby dostosowania warunków przeprowadzenia egzaminu zawodowego dla o s ó b c h o r y c h w części ustnej i praktycznej:

- korzystanie ze sprzętu medycznego i z leków koniecznych ze względu na chorobę;
- przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu o przerwy niezbędne dla zastosowania leków.

Jeżeli zdający korzysta z pomocy nauczyciela w czytaniu lub pisaniu, przebieg egzaminu musi być rejestrowany za pomocą urządzenia zapisującego dźwięk. Zapis audio stanowi integralną część dokumentacji egzaminacyjnej przekazywanej do okręgowej komisji egzaminacyjnej. Nauczycielem wspomagającym może być członek Zespołu nadzorującego (w przypadku etapu pisemnego egzaminu) oraz członek Zespołu egzaminacyjnego lub członek Zespołu nadzorującego etap praktyczny (w przypadku etapu praktycznego) wyzna-

czony odpowiednio przez przewodniczącego Zespołu egzaminacyjnego lub kierownika Zespołu egzaminacyjnego.

Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy

Należy mieć na uwadze, że większość dzieci z chorobą przewlekłą może funkcjonować „normalnie" w szkole ogólnodostępnej, nie korzystając z żadnych dostosowań. Trzeba jednak pamiętać, że tak nie dzieje się we wszystkich przypadkach, a nauczyciel, wsparty przez specjalistów, powinien umieć ocenić kiedy ułatwienia stają się konieczne.

Biorąc pod uwagę sytuację, w której dziecko z chorobą przewlekłą przez pewien czas uczyło się w szkole przyszpitalnej, a obecnie wraca do szkoły, przed nauczycielem staje zadanie zapewnienia mu płynnego przejścia z jednego środowiska do drugiego. Zanim więc nauczyciel szkoły ogólnodostępnej dokona oceny po powrocie dziecka ze szpitala, powinien przeznaczyć pewien czas na obserwację ucznia, a także stworzyć warunki do przyswojenia wiadomości, na przykład organizując mu pomoc koleżeńską. Podobnie rzecz ma się w przypadku uznawania przez nauczycieli ze szkoły ogólnodostępnej ocen wystawianych przez nauczycieli szkół zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej, które powinny być traktowane na równi z ocenami ze szkół macierzystych.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z chorobą przewlekłą i pomoc specjalistyczna
Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocą jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Do oceny umiejętności c z y t a n i a i p i s a n i a oraz r o z u m i e n i a p o j ę ć m a t e m a t y c z n y c h **nauczyciel** może zastosować standardowe narzędzia wykorzystywane w szkołach (patrz: materiały szkoleniowe z pierwszej części szkolenia).

Warto podkreślić, że narzędzia diagnostyczne do badania funkcjonowania dziecka w grupie oraz poziomu jego rozwoju w zakresie danej funkcji na tle klasy nauczyciel może sporządzić samodzielnie, na własny użytek, np. w postaci arkusza obserwacji.

Konstruując arkusz obserwacji nauczyciel powinien zwrócić uwagę na funkcjonowanie dziecka z chorobą przewlekłą w zakresie:

- funkcjonowania poznawczego i komunikacji,
- samoobsługi,
- radzenia sobie z emocjami,

- rozwiązywania konfliktów i innych sytuacji trudnych,
- występujących nadwrażliwości zmysłowych,
- zachowań stereotypowych.

Konstruując arkusz w zakresie funkcjonowania poznawczego nauczyciel powinien zamieścić w nim pozycje sprawdzające:

- umiejętności czytania (np. „czyta płynnie", „czyta głoskując", „rozumie znaczenia słów", „rozpraszają go kolorowe ilustracje" itp.);
- umiejętności pisania (np. „trudno mu utrzymać się w liniaturze", „literuje wyrazy w trakcie pisania". „komentuje głośno wykonywane czynności", „rozumie tekst, który pisze" itp.);
- umiejętności liczenia (np. „rozumie pojęcie liczby", „wykonuje działania dodawania i odejmowania na konkretach, zbiorach zastępczych i w pamięci", „liczy pieniądze", „określa czas na zegarze analogowym" itp.);
- funkcjonowanie pamięci długo- i krótkotrwałej (np. „potrafi wyrecytować wiersz/zaśpiewać piosenkę, którego/ej uczył się w zeszłym miesiącu", „potrafi powtórzyć słowa nauczyciela") oraz autobiograficznej (np. „umie opowiedzieć, jak spędził zeszłe wakacje");
- koncentracja uwagi (np. „łatwo się rozprasza", „potrafi długo bawić się jedną zabawką" itp.);
- myślenie przyczynowo-skutkowe (np. „umie odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób naprawić dziurawe spodnie", „potrafi ułożyć historyjkę obrazkową składającą się z trzech/pięciu części");
- umiejętność podejmowania decyzji (np. „szybko dokonuje wyboru, w co się będzie bawił, gdy zaproponuje się mu kilka możliwości", „potrafi przeprowadzić rachunek zysków i strat" itp.);
- porozumiewania się z otoczeniem (np. „umie poprosić o włączenie się do zabawy", „potrafi wspólnie z rówieśnikami ustalić zasady gry" itp.).

W obszarze rozwoju samoobsługi nauczyciel powinien zwrócić uwagę m.in. na to, czy uczeń: „samodzielnie je/ubiera się/korzysta z toalety", „umie zrobić zakupy", „potrafi sam posprzątać zabawki", „wychodzi na spacer w pojedynkę" itp.

Naradzenie sobie z emocjami składać się będą zapytania o:

- rozpoznawanie emocji (np. „wie, co ludzie mogą czuć w danej sytuacji");

- indywidualny charakter emocji uzależniony od osoby i sytuacji (np. „rozumie, że w danej sytuacji dwie osoby mogą czuć zupełnie różne emocje");
- werbalne i niewerbalne wyrażanie emocji (np. „wie, kiedy inna osoba jest szczęśliwa", „potrafi zaprezentować mimicznie smutek" itd.);
- wyrażanie emocji w sposób akceptowany społecznie (np. „wie, jak się zachować, kiedy coś go zdenerwuje" itd.).

W obszarze rozwiązywania konfliktów i innych sytuacji trudnych nauczyciel powinien umieć ocenić, czy uczeń zna i stosuje różne sposoby rozwiązywania konfliktów, a także czy rozumie, że niektóre z nich mogą być nieakceptowanie społecznie. Nauczyciel powinien móc sprawdzić, jaką wiedzę posiada dziecko na temat konfliktów i na ile z niej korzysta.

Jednym z zadań nauczyciela jest również sprawdzenie, czy u dziecka z daną chorobą przewlekłą nie występują nadwrażliwości w obszarze wybranych zmysłów (np. „głośne dźwięki wywołują u niego reakcję lękową", „unika hałasu", „lubi głośne dźwięki", „lubi szept" itd.).

Możliwe zachowania stereotypowe, które nauczyciel może umieścić w swoim arkuszu obserwacji, to: „fascynacja wybranymi przedmiotami", „uporczywe powracanie do jednego tematu rozmowy", „wymachiwanie rękami", „kołysanie" itd.

Rozwój tożsamości skupia się głównie na kształtowaniu siebie i swojej osobowości przez pryzmat swojej choroby. Widzenie siebie jedynie jako chorego, wymagającego wsparcia i pomocy (np. „uczeń nie podejmuje się wykonania zadania i czeka aż ktoś go wyręczy" itd.). To ważne, by nauczyciel zamieścił takie pytania, gdyż wszelkie przejawy wyuczonej bezradności i wycofania społecznego są koniecznym elementem modyfikowanym w procesie terapeutycznym.

Pytania te nauczyciel powinien zmodyfikować pod względem merytorycznym i w odniesieniu do poziomu ogólności, w zależności od etapu edukacyjnego, na którym znajduje się dziecko.

Aby ocenić rozwój i możliwości fizyczne ucznia nauczyciel posługuje się opinią eksperta, którym jest prowadzący dziecko rehabilitant. Bazuje on na diagnozie sporządzonej przez lekarza o specjalizacji neurologicznej (lub innej, w zależności od specyfiki choroby). W kwestii oceny sfery emocjonalno-motywacyjnej, intelektualnej i społecznej diagnozę powinien przeprowadzić psycholog w szkole lub poradni. Diagnozę zaburzeń mowy i języka przeprowadza logopeda. Nauczyciel lub psycholog mogą natomiast przeprowadzić diagnozę środowiskową, bazującą na wywiadzie (w postaci ankiety lub kwestiona-

riusza wywiadu) obejmującym rodzinę, grupę rówieśniczą oraz wcześniejsze placówki, do której uczęszczało dziecko.

Na podstawie informacji pochodzących z diagnozy nauczyciel może uzyskać wiedzę na temat cech korzystnych oraz niekorzystnych dla rozwoju dziecka w zakresie warunków, przebiegu i wyników uczenia się. Natomiast na podstawie zalecenia lekarza i rehabilitanta będzie w stanie dostosować otoczenie oraz metody pracy i wspierania dziecka z chorobą przewlekłą.

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia z chorobą przewlekłą
Jakie są warunki utrudniające i ułatwiające rozwój ucznia z chorobą przewlekłą?
Jakie warunki zewnętrzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia należy uznać za ważny dla rozwoju ucznia z chorobą przewlekłą?

Analizując wyniki rozpoznania, nauczyciel powinien kierować się przede wszystkim przydatnością cech ucznia w jego edukacji. Wśród czynników korzystnych dla rozwoju dziecka z chorobą przewlekłą wymienić można m.in.:

- duży zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie i zachodzących w nim zjawiskach;
- posiadanie przez dziecko wielu zainteresowań i hobby;
- dużą liczbą posiadanych doświadczeń własnych;
- wysoki poziom umiejętności w zakresie czytania i pisania, w tym posługiwania się książką;
- wysoki poziom dojrzałości społecznej;
- odważne i eksploracyjne podejście do otoczenia oraz dużą chęć do eksperymentowania;
- łatwe i częste nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, duża sieć wsparcia wraz z dużą ilością znajomych oraz przyjaciół dziecka;
- występowanie wielu zachowań świadczących o dążeniu dziecka do samodzielności;
- wysoką motywację wewnętrzną do nauki i terapii;
- właściwą regulację emocji;
- umiejętność wykorzystywania szerokiej gamy zachowań konstruktywnych w konflikcie;
- optymistyczne (a przy tym racjonalne) podejście do codzienności;
- umiejętność dostrzegania przez dziecko swoich własnych pozytywnych cech i mocnych stron;
- współpracę ze strony rodziny;
- dobre warunki środowiskowe rodziny;

- sieć wsparcia w rodzinie i poza nią;
- szerokie środowisko rówieśnicze w miejscu zamieszkania dziecka;
- sposób zachowania opiekunów opierający się na dawaniu możliwości bycia samodzielnym i dawania przestrzeni na rozwój własnej osobowości i tożsamości dziecka.

Te cechy będą mogły być wykorzystane przy realizacji procesu edukacji dziecka z choroba przewlekłą, jako punkt oparcia oraz siła napędowa funkcjonowania ucznia.

Wśród cech niekorzystnych dla rozwoju dziecka z chorobą przewlekłą wymienić można m.in.:

- niewielki zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie i zachodzących w nim zjawiskach;
- małą ilość doświadczeń własnych;
- ubóstwo zainteresowań;
- niskie umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia;
- znacznie obniżoną dojrzałość społeczną (rozumianą, z jednej strony jako zdolność moralnej oceny prostych zachowań ludzkich, z drugiej jako zdolność nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji społecznych);
- zaburzoną integrację procesów wzrokowo-ruchowych;
- wzmożoną męczliwość centralnego układu nerwowego;
- nadwrażliwość i labilność emocjonalną, podwyższony poziom lęku uogólnionego i społecznego (w szczególności wobec nowych osób i sytuacji);
- występowanie trudności w kontaktach interpersonalnych (w tym wymuszony kontakt słowny);
- brak zachowań podkreślających potrzebę samodzielności;
- postawę roszczeniową wobec otoczenia i niecierpliwość;
- syndrom wyuczonej bezradności;
- niską motywację do nauki i terapii lub brak motywacji wewnętrznej;
- stale obniżony nastrój;
- nieumiejętność właściwej regulacji emocji (połączoną z występowaniem zachowań agresywnych i autoagresywnych);
- spostrzeganie siebie przez pryzmat swojej choroby i ograniczeń;
- brak współpracy ze strony rodziny;
- trudne warunki środowiskowe rodziny;
- brak sieci wsparcia w rodzinie;

- niemożność stworzenia środowiska rówieśniczego dla dziecka z chorobą przewlekłą na skutek charakterystyki miejsca zamieszkania;
- sposób zachowania opiekunów dziecka opierający się na błędnym kole życzliwości.

Te cechy mogą skutecznie utrudniać uczniowi uczenie się i korzystanie z nowo nabytych doświadczeń i umiejętności.

Dziecko z chorobą przewlekłą wymaga większego wsparcia od nauczyciela w zakresie:

- dostosowania otoczenia w taki sposób, aby mogło się samodzielnie poruszać (jeśli ma ograniczoną sprawność ruchową);
- prezentacji treści w taki sposób, by stały się w pełni dostępne możliwościom ucznia;
- dostosowania celów edukacyjno-terapeutycznych tak, by odpowiadały indywidualnym potrzebom dziecka;
- stosowania aktywizujących metod i form pracy włącznie ze zróżnicowaniem metod pracy terapeutycznej;
- większego niż standardowe użycia w edukacji środków informatycznych (jeśli dziecko ma ograniczoną sprawność ruchową);
- organizacji czasu pracy ucznia w szkole i w domu (konieczność przerw) z dokładnym rozeznaniem ile czasu zajmuje mu wykonanie poszczególnych czynności edukacyjnych;
- rozwijania zainteresowań dziecka i zdobywania przez niego doświadczeń;
- rozpoznawania symptomów słabszego samopoczucia (nauczyciel powinien poznać sposób niesienia pomocy);
- zachęcania dziecka do podejmowania częstych interakcji społecznych i zawierania przyjaźni;
- rozbudzania chęci eksperymentowania w otoczeniu zewnętrznym;
- konieczności zapewnienia pomocy przy nadrabianiu zaległości związanych z absencją szkolną;
- dawania okazji do wykazywania się samodzielnością;
- zwiększaniu (a niekiedy zmianie) motywacji do nauki i terapii;
- uczenia umiejętności właściwej regulacji emocjonalnej;
- wzmacniania samooceny;
- dostępu do specjalistów z różnych dziedzin medycznych, w tym psychiatrów i psychoterapeutów (dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi);

- zapewnienia dziecku dostępu do szerokiej sieci wsparcia społecznego w szkole, środowisku domowym i rówieśniczym;
- zapewnienia integracji z Zespołem klasowym, której brak przyczynia się często do samotności dziecka oraz nasilenia symptomów choroby wskutek obniżonego nastroju;
- zapewnienia pomocy przy wchodzeniu w grupę rówieśniczą, gdyż dzieci z chorobą przewlekłą bywają często spychane na margines klasy. Należy mieć na uwadze, że im większy stopień zaawansowania choroby i nasilenie jej symptomów, tym gorsza integracja ze zdrowymi rówieśnikami;
- dostarczenia informacji o specyfice choroby i jej skutkach dla funkcjonowania psychicznego i fizycznego dziecka.

POZIOM PROGRAMOWY

Dla uczniów z chorobą przewlekłą nie opracowuje się IPET.

Opracowuje się natomiast Plan Działań Wspierających uwzględniający rozpoznanie możliwości i potrzeb tych uczniów dokonane przez nauczycieli w ścisłej współpracy z rodzicami uczniów.

POZIOM PRAKTYCZNY

Zasady pracy z uczniem z chorobą przewlekłą:

- zasada podmiotowości i indywidualizacji;
- zasada oszczędzania zbytecznego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej;
- zasada wyzwalania ekspresji i wzmagania procesu samorealizacji;
- zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej;
- zasada plastyczności i kompleksowości działania;
- zasada waloryzacji środowiska rodzinnego.

Prowadząc zajęcia edukacyjne nauczyciel realizuje różne cele (terapeutyczne, rewalidacyjne, dydaktyczne, wychowawcze oraz profilaktyczne), których hierarchia zależna jest od stanu zdrowia, poziomu uszkodzeń i wyniszczenia przez chorobę, potrzeb kompensacyjnych oraz wskazań medycznych.

Niezwykle istotnym aspektem pracy z uczniem z chorobą przewlekłą jest umożliwienie mu pełnego i właściwego radzenia sobie z emocjami, związanymi z chorobą oraz pomoc w przezwyciężaniu „huśtawki nastroju", która często jest skutkiem stosowanej farmakoterapii. W przypadku dziecka z chorobą przewlekłą w fazie terminalnej konieczne jest

zaoferowanie wsparcia psychologicznego (lub lepiej) psychoterapeutycznego, by dziecko mogło sobie poradzić ze wzrastającym lękiem lub nasilająca się złością. Niejednokrotnie konieczne może okazać się również dostarczenie wsparcia psychologicznego rodzicom/opiekunom ucznia. Dzieje się to nie tylko w sytuacji lepszego radzenia sobie z chorobą dziecka, ale również, by skuteczniej umieli podtrzymywać w dziecka chęci do uczenia się.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem z chorobą przewlekłą
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkole ponadgimnazjalnej?

Wychowanie przedszkolne

W obszarze *Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewania się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych* nauczyciel powinien aranżować sytuacje w taki sposób, aby dziecko miało możliwość z jednej strony uświadomienia sobie swoich ewentualnych ograniczeń, z drugiej jednak uczyło się zwracania o pomoc w sytuacji wystąpienia trudności wszelkiego rodzaju.

Ponieważ dzieci z chorobą przewlekłą mogą mieć bardzo mało indywidualnych i bezpośrednio przez siebie zdobytych doświadczeń, by móc w pełni prawidłowo i we właściwym czasie rozwinąć odpowiednie czynności intelektualne wymagają często dodatkowej stymulacji w postaci odpowiednio dostosowanych sytuacji doświadczalnych. Bardzo ważne jest więc zgromadzenie przez nauczyciela informacji na temat posiadanych przez dziecko informacji o świecie zewnętrznym i otoczeniu społecznym, by móc ocenić co dziecko potrafi określić, rozpoznać i w jakim stopniu radzi sobie z trudnościami, szczególnie tymi wynikającymi z jego choroby.

W obszarach:

- *wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec;*
- *wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne;*
- *wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne; budzenie zainteresowań technicznych;*
- *wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt;*
- *kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.*

Dzieci z chorobą przewlekłą, poza indywidualnymi przypadkami, wydają się nie mieć specyficznych trudności i nie wymagają tym samym wprowadzenia odpowiednich dostosowań.

Warto mieć jednak na uwadze, że zadaniem nauczyciela jest pełne dostosowanie prezentowanych treści do możliwości psychofizycznych dziecka.

W zakresie *Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną* dzieci z różnego typu ograniczeniami zdrowotnymi mogą mieć większe niż inne dzieci trudności w zakresie podejmowania aktywności intelektualnej, ze szczególnym naciskiem na zdobywanie umiejętności matematycznych, w tym rozumienia pojęć, symboli oraz działań na konkretach, zbiorach zastępczych i w pamięci.

W obszarze *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne* zadaniem nauczyciela będzie uświadomienie dzieciom, że osoby mające różne możliwości, ograniczenia czy niesprawności mają takie same prawa jak osoby pełnosprawne.

Na I etapie edukacyjnym, tj. w klasach I–III w obszarze *Edukacja społeczna* realizacja zadań powinna zostać ukierunkowana na rozwijanie (nabywanie i rozszerzanie) umiejętności nawiązywania interakcji społecznych wraz ze stosowaniem właściwych reguł komunikowania się. Nauczyciel powinien więc korzystać ze słowników, wprowadzać ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, ćwiczyć rozumienie przez dziecko nowych, konkretnych i abstrakcyjnych, pojęć określających relacje społeczne oraz procesy emocjonalno-motywacyjne człowieka.

W obszarach: *Edukacja polonistyczna, przyrodnicza, matematyczna, muzyczna, plastyczna, medialna i techniczna* dzieci z chorobą przewlekłą zazwyczaj nie przejawią większych trudności i nie wymagają tym samym wprowadzenia odpowiednich dostosowań.

W obszarze *Wychowanie fizyczne* dzieci z chorobą przewlekłą mogą nie mieć możliwości realizacji większości proponowanych ćwiczeń z uwagi na ograniczenia psychofizyczne spowodowane chorobą. Zadaniem nauczyciela będzie więc dostosowanie prezentowanych ćwiczeń tak, aby dzieci przewlekle chore nie były wykluczone z aktywności grupowej w tym obszarze.

W obszarze *Język obcy nowożytny* realizacja wszystkich treści programowych powinna być ukierunkowana na praktyczne posługiwanie się językiem. Dzieci przewlekle chore wydają się nie mieć większych trudności w opanowaniu języka, aczkolwiek jeśli występowały wcześniej utrudnienia w nauce języka ojczystego można spodziewać się trudności również w przyswajaniu języka obcego.

W obszarze *Zajęcia komputerowe* dzieci przewlekle chore wydają się nie mieć specyficznych trudności i nie wymagają tym samym wprowadzenia odpowiednich dostosowań. Mogą potrzebować, jeśli choroba powoduje dysfunkcję ruchu.

Na kolejnych etapach edukacyjnych, tj. w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, konieczne wydają się następujące modyfikacje w obrębie przedmiotów nauczania.

W zakresie *Język polski*, w kontekście odbioru wypowiedzi oraz wykorzystywania zawartych w nich informacji, jeśli uczniowie z chorobą przewlekłą nie posiadają dodatkowych dysfunkcji, większe dostosowania nie są konieczne. W kontekście analizy i interpretacji tekstów kultury część wymagań może okazać się trudnymi dla ucznia przewlekle chorego, ze względu na ubogość własnych doświadczeń. Trzeba mieć na uwadze, że występujące w kinach i teatrach głośne dźwięki i efekty świetlne mogą spowodować powstanie napadu padaczkowego.

W obszarze *Historia i społeczeństwo*, *Historia* oraz *Wiedza o społeczeństwie* uczeń z chorobą przewlekłą nie powinien mieć większych trudności w dostrzeganiu i rozumieniu przyczynowości zdarzeń, chyba że choroba pojawiła się nagle i ma przebieg ostry, a tym samy może wpłynąć na spowolnienie i ograniczenie funkcji poznawczych dziecka.

W obszarze *Języka obcy nowożytny*, tak jak w przypadku szkoły podstawowej, ważne jest ukierunkowanie aktywności dziecka na uczestnictwo w jak największej liczbie aktów komunikacyjnych w obcym języku tak, aby umożliwić mu zrozumienie i jak najpełniejsze poznanie praktycznej strony języka. Dla dzieci z chorobą przewlekłą, jeśli nie towarzyszą jej dodatkowe dysfunkcje w obszarach zmysłów, dostosowania programu nie są konieczne.

W obszarze *Matematyka, fizyka i chemia, geografia, przyroda, biologia, informatyka, muzyka, plastyka, zajęcia techniczne* dzieci przewlekle chore nie mają większych trudności i nie wymagają tym samym wprowadzenia odpowiednich dostosowań.

W obszarze *Wychowanie fizyczne* część dzieci z chorobą przewlekłą może nie móc zaangażować się w pełni lub wcale. Zadaniem nauczyciela jest więc takie dostosowanie prowadzonych ćwiczeń, aby uczeń mógł w jak najpełniejszym stopniu uczestniczyć w zajęciach grupowych.

LITERATURA:

Aleszewicz-Baranowska, J. (2000). *Dziecko z wadą serca – poradnik dla rodziców*. Gdańsk: Wydawnictwo DJ.

Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Sobolewska, M., Zwierzyńska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: CMPPP.

Goodman, R., Scott, S. (2000). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.

Hulek, A. (1988). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.

Janeczko, R. (1991). *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. Warszawa: WSiP.

Kendall, P. C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne.* Gdańsk: GWP.

Maurer, A., Bołtuć, I. (2010). *Dzieci z zespołem Williamsa. Diagnoza i terapia. Wskazówki dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Namysłowska, I. (2004). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWL.

Orwis, M. (1981). *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*. Warszawa: PZWL.

Papierkowski, A. (1991). *Choroby okresu rozwojowego*. Warszawa: PZWL.

Pilecka, W. (2002). *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Pilecka, W., Pilecki, J. (1989). *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych i kalekich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Travis, L., Bartnikowa, W. (1993). *Podstawowe wiadomości o cukrzycy insulino zależnej*. Wrocław: Volumed.

Wciórka, J. (2010). *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.

Wyszyńska, A. (1987). Psychologia defektologiczna. Warszawa: PWN.

NOTATKI

NOTATKI

NOTATKI

NOTATKI

NOTATKI

NOTATKI

NOTATKI