

**Podniesienie efektywności kształcenia uczniów
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

**Materiały szkoleniowe
CZEŚĆ II**

Warszawa 2010

Recenzent:

mgr Joanna Wrona

Naczelnik Wydziału Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych

Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych

Ministerstwo Edukacji Narodowej

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ I.

Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.....	5
--	----------

ROZDZIAŁ II.

Poznanie, planowanie, wspieranie – przykładowe rozwiązania.....	28
--	-----------

1. Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszającym	31
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	31
POZIOM PROGRAMOWY	56
POZIOM PRAKTYCZNY	63
2. Model pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym	79
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	79
POZIOM PROGRAMOWY	87
POZIOM PRAKTYCZNY	90
3 Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	97
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	97
POZIOM PROGRAMOWY	114
POZIOM PRAKTYCZNY	123
4. Model pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	136
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	136
POZIOM PROGRAMOWY	150
POZIOM PRAKTYCZNY	152
5. Model pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym	161
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	161
POZIOM PROGRAMOWY	169
POZIOM PRAKTYCZNY	172
6. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną	174
7. Model pracy z uczniem z autyzmem	177
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	177
POZIOM PROGRAMOWY	192
POZIOM PRAKTYCZNY	194
8. Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym	200
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	200
POZIOM PROGRAMOWY	211
POZIOM PRAKTYCZNY	222

9. Model pracy z uczniem z chorobą przewlekłą	225
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	225
POZIOM PROGRAMOWY	244
POZIOM PRAKTYCZNY	244
10. Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym	251
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	251
POZIOM PROGRAMOWY	265
POZIOM PRAKTYCZNY	269
11. Model pracy z uczniem z ADHD	284
POZIOM DIAGNOSTYCZNY	284
POZIOM PROGRAMOWY	298
POZIOM PRAKTYCZNY	299

ROZDZIAŁ I

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 trudno ci w realizacji standardów wymaga zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Trudno ci ucznia mog wynika z niepełnosprawno ci sensorycznej, intelektualnej, ogranicze zdrowotnych i rodowiskowych. Model mo e by równie wykorzystany w pracy z uczniem wybitnie uzdolnionym, który nie ma trudno ci w realizacji standardów wymaga edukacyjnych, ale potrzebuje innego typu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) ucznia w przedszkolach, szkołach i placówkach¹ przeprowadzane jest przez Zespół, tworzony odpowiednio przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych, specjalistów prowadz cych zaj cia z dzieckiem. Wi e si to z systematycznym zbieraniem informacji, obserwacj , r o z p o z n a w a n i e m warunków, przebiegu i wyników uczenia si ². Stosowane procedury maj na celu okre lenie przyczyn niepowodze szkolnych ucznia, rozpoznanie ryzyka wyst pienia specyficznych trudno ci w uczeniu si , a tak e okre lenie predyspozycji i uzdolnie . Na podstawie przeprowadzonego rozpoznania Zespół opracowuje odpowiedni dla dziecka ofert edukacyjn lub edukacyjno-terapeutyczn . W przypadku

¹ Młodzie owe o rodki wychowawcze, młodzie owe o rodki socjoterapii, specjalne o rodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne o rodki wychowawcze dla dzieci i młodzie y wymagaj cych stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania i inne, zgodnie z ustaw z dnia 7 wrze nia 1991 r. o systemie o wiaty (DzU z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z pó n. zm.).

² Wymienione obszary rozpoznania s cz ci diagnozy edukacyjnej. Jak podaje B. Niemierko (2009): „Mo emy rozró ni : 1. diagnoz unormowan , dokonywan za pomoc narz dzi (arkuszy obserwacji, kwestionariuszy, testów) standaryzowanych, to jest takich, które s przeznaczone do szerokiego u ytku, przeszły proces prób i ulepsze , zostały zaopatrzone w normy i podr czniki, 2. diagnoz nieformaln dokonywan bez zastosowania jakichkolwiek narz dzi lub narz dziami, które zostały zbudowane przez diagnost tylko do własnego u ytku i nie przeszły procesu standaryzacji (s. 30).

posiadania przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną 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 lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej np. o trudnościach w uczeniu się, bądź na podstawie rozpoznania dokonanego na poziomie przedszkola/szkoły, Zespół zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia, zwaną dalej Kartą. Karta jest podstawą do opracowania Planu Działania 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 o wiatowym.

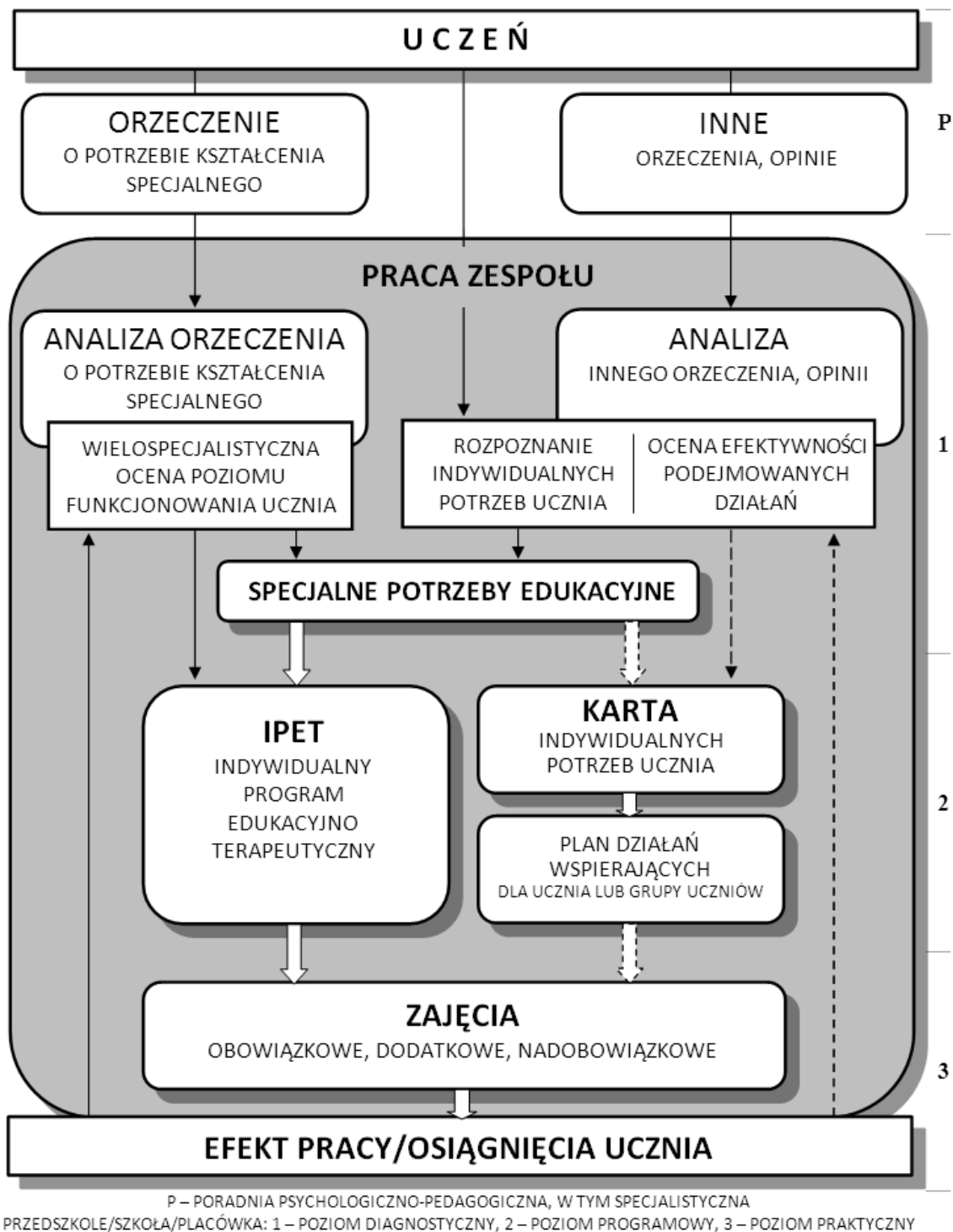
Proponowany model pracy z uczniem jest trypoziomowy (Schemat 1.). Pierwszy poziom to poziom diagnostyczny, drugi – programowy, trzeci – praktyczny.

I. POZIOM DIAGNOSTYCZNY – ROZPOZNAWANIE POTRZEB UCZNIĄ

Diagnosta stara się wykryć, jak warunki uczenia się wpływają na przebieg i wyniki uczenia się, a jego celem w tym zakresie jest uwiadomienie uczniom i nauczycielom odpowiednich założeń, aby 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 poradnię 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 sytuacjach edu-



Schemat 1. Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

kacyjnych. Rozpoznanie monitoruj ce, przeprowadzane po okre lonym czasie, ma na celu pozyskanie informacji pozwalaj cych na dokonanie oceny efektywno ci podejmowa-nych działa . Słu y planowaniu dalszego wsparcia.

Je eli dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, Zespół prze-rowadza 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 post powania diagnostycznego obejmuj ustalenie mocnych stron dziecka, w tym jego zainteresowa , czyli cech, co do których mo na zakłada , e wiadcz o prawidłowym rozwoju. Otrzymane dane stanowi podstaw konstruowania Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych oraz Planów Działania Wspieraj cych. Nast pnym celem zarówno wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania (dla potrzeb IPET), jak i rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia (na rzecz PDW) jest identyfikacja trudności rozwojowych i edukacyjnych³ dziecka oraz dodatkowo wymaga w zakresie dostosowania otoczenia do potrzeb ucznia. W realizacji tych celów członkowie Zespołu wykorzystuj wyniki analizy dokumentacji szkolnej oraz wyniki wnikliwej obserwacji ucznia.

1. Analiza dokumentacji ucznia

W indywidualnych przypadkach analizowane b d np.: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, inne orzeczenie lub opinia, arkusz ocen, wyniki testów kompetencji, sprawdzianów, egzaminów, wyniki bada 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 rodowiskowych etc.

W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego znajduj si : diagnoza, zalecenia i uzasadnienie⁴. W diagnozie zawarte s ogólne informacje o mo liwo ciach, ograniczeniach i potencjale rozwojowym dziecka. W zaleceniach wskazane s warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych mo liwo ci i mocnych stron dziecka oraz inne formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, a tak e najkorzystniejsze dla niego formy kształcenia specjalnego. W uzasadnieniu przedstawione s mi dzy innymi spodziewane efekty działania (diagnoza prognostyczna).

³ Trudno ci edukacyjne, czyli trudno ci w wytworzeniu nowej, po danej z punktu widzenia celów dydaktycznych wła ciwo ci, mog by zwi zane z utrudnionym funkcjonowaniem psychofizycznym i społecznym ucznia, niesprzyjaj cym rodowiskiem wychowawczym, a tak e nieprzygotowanym rodowiskiem szkolnym.

⁴ Zgodnie z wzorem zawartym w Rozporz dzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 wrze nia 2008 r. w sprawie orzecze i opinii wydawanych przez Zespoły orzekaj ce działaj ce w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (DzU Nr 173, poz. 1072).

2. Przeprowadzenie i dokumentowanie rozpoznania na poziomie przedszkola i szkoły

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

- a) wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, b d ca podstaw opracowania i modyfikowania IPET;
- b) rozpoznanie dokonane przez Zespół, b d ce podstaw do założenia Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia oraz opracowania i modyfikowania Planu Działania Wspierających (PDW).

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

Przy opracowywaniu IPET dla ucznia niepełnosprawnego⁵ 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). W wyniku tego post powania rozpoznawany jest kompleks powiązanych ze sobą potrzeb dziecka, z których wi kszo jest bezpośrednio związana z jego niepełnosprawnością, niedostosowaniem, zaburzeniem. Realizacja tych potrzeb wymaga cz sto dostosowania środowiska szkolnego, spójności logistycznej działania 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 co najmniej dwa razy w roku – pierwsza po okresie wystarczającym do aklimatyzacji dziecka w przedszkolu, szkole lub placówce, następnie zazwyczaj pod koniec roku szkolnego lub częściej. Post powanie diagnostyczne obejmuje

⁵ W rozumieniu prawa o wiatowego do grupy dzieci i młodziecy 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.

zarówno procedury diagnozy nieformalnej, jak i unormowanej. Rozpoznanie przeprowadzane jest tak e ka dorazowo w sytuacjach wymagaj cych interwencji.

Opracowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia zale y od rodzaju i g ł boko ci rozpoznawanych zaburze oraz zastosowanych narz dzi diagnostycznych. Powinno uwzgl dnia podzia ł informacji wynikaj cy z bada poszczeg łnych cz łonk ów Zespo ł u: specjalist ów (logopedy, psychologa, pedagoga szkolnego i in.), nauczycieli, wychowawc ów grup wychowawczych. Wyb ór formy dokumentowania mo e by zró nicowany, np. arkusz, karta, zeszyt – w zale no ci od potrzeb czy rozleg ł o ci rozpoznania, jak te wypracowanego w przedszkolu, szkole lub plac ówce wzoru.

Ad. 2b. Rozpoznawanie dokonywane przez Zesp ó ł – zbieranie danych do sformu ł owania PDW.

Rozpoznanie indywidualnych potrzeb ucznia opiera si na dzia ł aniach diagnostycznych o mniejszym zakresie ni dzia ł ania w ramach wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

Okre lenie indywidualnych potrzeb ucznia wymaga rozpoznania jego mo liwo ci psychofizycznych, w tym wybitnych uzdolnie , a tak e trudno ci edukacyjnych. Zgodnie z modelem zaproponowane zostały nast puj ce obszary rozpoznania: warunki, przebieg oraz wyniki procesu uczenia si , w tym zachowanie ucznia (por. B. Niemierko, 1999, 2009).

1. Warunki uczenia si – *czynniki wp ł ywaj ce na proces uczenia si*. Rozpoznanie uwzgl dnia, np.:
 - czynniki wewn trzne (emocjonalno-motywacyjne, poznawcze): motywacja do uczenia si , kontrola emocjonalna, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, zainteresowania, spostrzeganie, uwaga, pami ĩ , my lenie, mowa/komunikacja, sprawno motoryczna, techniki szkolne (czytanie, pisanie, liczenie), wiadomo ci i umiej tno ci;
 - czynniki zewn trzne (rodowiskowe): rodowisko rodzinne, rodowisko rówie nicze/pozycja w grupie klasowej, rodowisko szkolne.
2. Przebieg uczenia si – *proces nabywania wiadomo ci i umiej tno ci szkolnych*. Rozpoznanie uwzgl dnia, np.:
 - zaangażowanie proces ów emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych, z uwzgl dnieniem warunków rodowiskowych.
3. Wyniki procesu uczenia si – *osi gni cia edukacyjne*. Rozpoznanie uwzgl dnia:
 - techniki szkolne (czytanie, pisanie, liczenie),

- wiadomo ci i umiesz to, ci,
- po dane zachowania społeczne, po dane 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 publikacjach⁶. Autorzy niniejszego opracowania wskazują przykładowe narzędzia ułatwiające rozpoznanie.

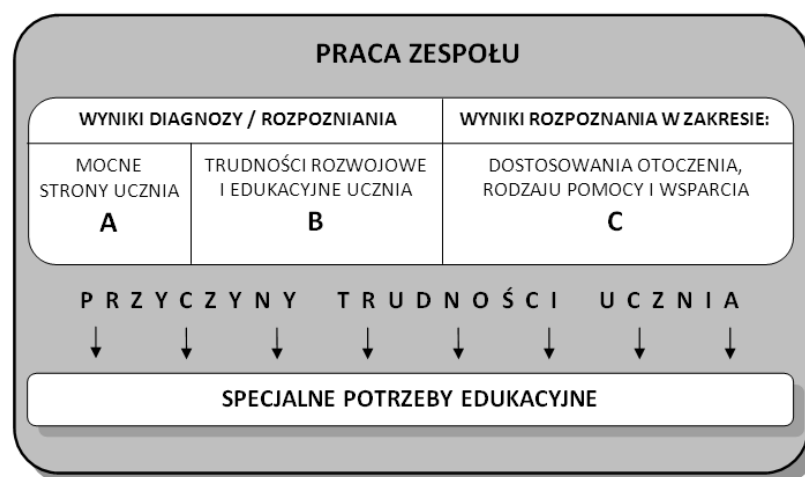
3. Identyfikacja możliwości psychofizycznych i trudności edukacyjnych ucznia, w tym rozpoznanie przyczyn trudności oraz określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych

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 liter C.

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

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.



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

Okre lenie przyczyn danego stanu rzeczy, ustalenie czynników mają cych wpływ na problem lub zaburzenie (diagnoza genetyczna) nie zawsze le w gestii Zespołu. Niekiedy do ich okre lenia konieczne jest przeprowadzenie dodatkowej diagnozy specjalistycznej, np. psychologicznej, aby rozstrzygn , czy niepowodzenia szkolne wynikaj z upo ledzenia umysłowego czy zaniedba rodowiskowych. Rozpoznanie przyczyny w tym przypadku generuje odmienne drogi post powania (np. IPET lub PDW), inne zalecenia metodyczne. Odmienne s te prognozy rozwojowe. Im trafniej okre lona zostanie przyczyna i prognozy rozwojowe, tym lepiej b d zdefiniowane potrzeby dziecka i odpowiednio zaplanowane wsparcie pedagogiczno-psychologiczne.

Przykład:

Je eli w orzeczeniu wskazuje si na potrzeb kształcenia specjalnego z uwagi na, np. upo ledzenie umysłowe w stopniu lekkim i niepełnosprawno ruchow (niepełnosprawno sprz ona) to spo ród wszystkich wyników diagnozy do grupy A nauczyciel powinien zakwalifikowa funkcje najmniej zaburzone lub rozwini te prawidłowo, np. spostrzegawczo , dobra pam i wzrokowa, zdolno ci komunikacyjne. Sprawno tych funkcji mo e decydowa o skuteczno ci realizacji IPET, poniewa mog one stanowi szczególnie „sił nap dow ”. Do grupy B nauczyciel powinien zakwalifikowa np. niewielki zasób wiedzy ogólnej o otaczaj cym wiecie, niedojrzało społeczne, zaburzon integracj sensoryczn , wzmo on m czliwo , nadwra liwo i labilno emocjonaln , podwy szony poziom l ku czy te trudno ci w kontaktach interpersonalnych. W grupie C powinny znale si konieczne do spełnienia wymagania dostosowania rodowiska 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 Działania Wspierających. Będzie to mogło nastąpić zarówno wtedy, kiedy uczniowie ci b d mieli trudno ci rozwojowe lub/i edukacyjne (cechy należące do grupy B), jak i wtedy, gdy nie b d posiadali żadnych trudno ci z nauk 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 wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania. Dzieje się tak ze względu na rozległość i kompleksowo podejmowanych działań w ramach IPET, których podsumowanie jest możliwe również tylko po przeprowadzeniu całościowej analizy oceny ucznia przez nauczycieli i specjalistów. Wyrzutowa 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 Działania 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 zmieni się indywidualne potrzeby ucznia lub przyczyny trudno ci ustąpić 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 trudno ci rozwojowej lub edukacyjnej, której dotyczy.

Planuj c IPET, a w nim wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka, Zespól zobowi - zany jest uwzgl dnia zadania wynikaj ce z podstawy programowej ksztalcenia ogólnego. Aby uzyska ogólniejszy obraz planowanych działań Zespól powinien mie na wzgl dzie stan aktywno ci ucznia w trzech obszarach:

- rozbudzanie zainteresowa ucznia (własn osob , wiatem zewn trznym, konstruowa niem modelu swojego funkcjonowania w wiecie);
- kształtowanie umiej tno ci poznawania przez ucznia (własnej osoby, wiata ze wn trznego, zasad post powania, rozumowania i działania);
- doskonalenie mechanizmu podejmowania decyzji przez ucznia (na temat wyboru war to ciowych cech osobistych, istotnych elementów wiata zewn trznego, wa nych elementów własnego systemu warto ci).

Planuj c PDW, Zespól uwzgl dnia niekompleksowe działania wspieraj ce, odpowiadaj ce na zapotrzebowania ucznia lub grupy uczniów. Mog to by np. zaj cia korekcyjno-kompensacyjne – w przypadku wad postawy, logopedyczne – po stwierdzeniu wad wymowy.

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

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

Istot IPET jest ł czenie funkcji podstawowych dla szkoły, tj. nauczania i wychowania (funkcji edukacyjnej) z funkcj terapeutyczn , która stanowi wa ny element interwencyjnego oddziaływania na odchylenia rozwojowe uczniów z niepełnosprawno ci . Te dwie funkcje nie mog by realizowane niezale nie od siebie, a to powoduje konieczno wskazania w IPET swoistej cz ci wspólnej dla edukacji i terapii.

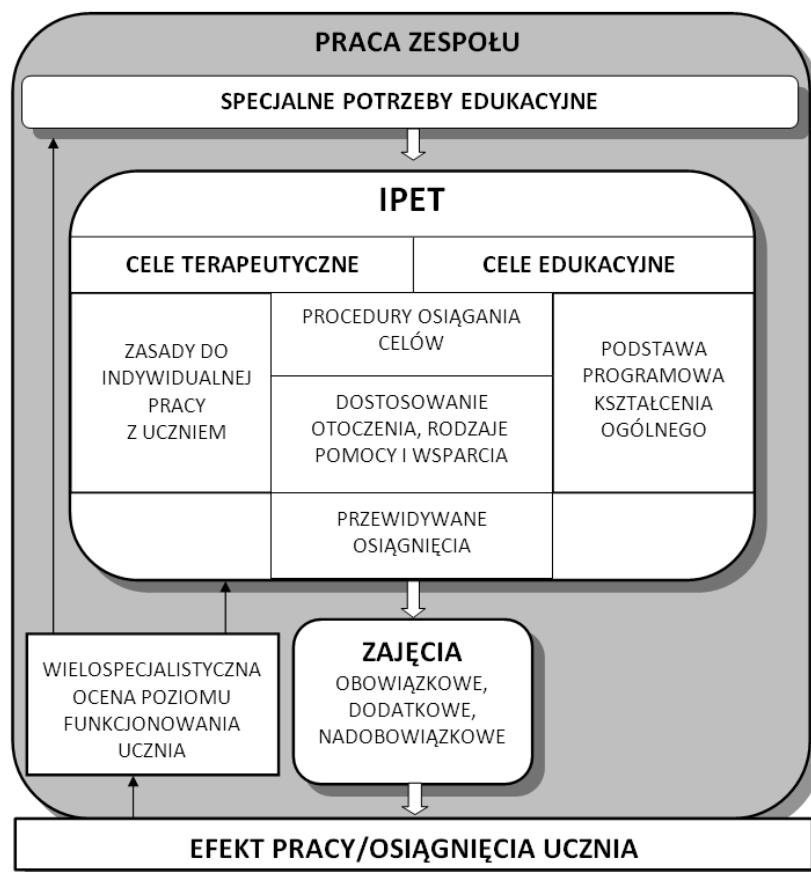
Na Schemacie 3. zaprezentowane s elementy IPET i kierunki działań Zespołu.

Zgodnie z prawem o wiatowym IPET powinien zawiera :

- zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów;
- formy i metody pracy;
- rodzaj zaj : specjalistyczne lub rewalidacyjne:

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

- w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie działania o charakterze resocjalizacyjnym,
- w przypadku uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym działania o charakterze socjoterapeutycznym;
- inne zajęcia, stosownie do potrzeb ucznia, w tym alternatywne metody komunikacji.



Schemat 3. Elementy IPET i kierunki działań Zespołu

B. Marcinkowska, (2010) podaje:

W części edukacyjnej indywidualny program może być adaptacją programu kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów z niepełnosprawnościami 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 zróbnicowanych środków dydaktycznych. Należy pamiętać o bezwzględnym wymogu realizacji podstawy programowej.

Indywidualne programy w części edukacyjnej mogą mieć również charakter autorski. W tym przypadku autor (autorzy) powinien podać nazwę programu oraz określić cele edu-

cyjne (główne i szczegółowe), treści nauczania, procedury osiągnięcia celów (formy realizacyjne, metody, środki dydaktyczne, przewidywane osiągnięcia) oraz sposoby oceniania osiągnięcia ucznia. Człota terapeutyczna IPET ma za zadanie wspieranie ucznia w osiągnięciu sukcesu i powinna zawierać elementy wspomagania, korygowania i kompensowania zaburzonych funkcji oraz rozwijania indywidualnych uzdolnień i predyspozycji ucznia.

Trzeba podkreślić, że nie ma obligatoryjnego wzoru IPET. Zróbnicowanie podyktowane jest rodzajem niepełnosprawności, nasileniem niedostosowania społecznego, obowiązującymi dla ucznia podstawowymi programami i etapem edukacji.

IPET zazwyczaj zawiera takie elementy jak:

1. Metryczka z danymi dotyczącymi ucznia: imię, nazwisko, rok urodzenia, podstawa objęcia ucznia kształceniem specjalnym (orzeczenie PPP numer, z dnia), nazwa szkoły/placówki, oznaczenie etapu edukacyjnego, klasy oraz realizowanego programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki, 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 ucznia w grupie klasowej.
4. Zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, w tym:
 - cele edukacyjne (do określenia w przypadku programu autorskiego lub tożsame z celami wybranego programu nauczania) i terapeutyczne;
 - zestaw wskazań skierowanych na niwelowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych (pierwotnych i wtórnych skutków niepełnosprawności, warunków dla realizacji celów edukacyjnych i terapeutycznych);
 - warunki zapobiegania wtórnym skutkom niepełnosprawności.
5. Procedury osiągnięcia 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 wskaza terapeutycznych,
 - wypełniania zało e programu wychowawczego,
 - wypełniania zało e szkolnego programu profilaktyki;
- b) okre lenie rodzaju pomocy i wsparcia w trakcie zaj dydaktycznych (nauczycie-la, kolegów z klasy, ewentualnie innych specjalistów, dostosowanie otoczenia).
6. Zakres dostosowania programu/programów nauczania na podstawie analizy przewidywanych osi gni zawartych w programie (w nauczaniu przedmiotowym dostosowanie lub brak konieczno ci dostosowania w zakresie poszczególnych przedmiotów⁸, nale y poda oznaczenie programu).
 7. Dostosowanie sposobu sprawdzania wiadomo ci i oceniania.
 8. Programy zaj nadobowi zkowych (informacje o rodzaju zaj specjalistycznych, rewalidacyjnych i innych) z zał czonym ich programem.
 9. Tygodniowy plan zaj obowi zkowych, dodatkowych, nadobowi zkowych.
 10. Uwagi dodatkowe (np. informacje o wprowadzanych korektach programu).
 11. Sposób ewaluacji programu (ocena skuteczno ci podejmowanych priorytetowych działań) i informacje na temat modyfikacji IPET dokonywanych na podstawie wielo-specjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (data, działań, rodzaj modyfikacji, podpis osoby wprowadzaj cej modyfikacj , adnotacja o poinformowaniu rodziców/opiekunów prawnych).
 12. Informacja o zatwierdzeniu IPET przez Zespół, data i podpis osoby przygotowuj cej program, zatwierdzenie przez dyrektora, podpis rodzica/opiekuna prawnego, ewentualnie adnotacja o poinformowaniu rodziców/opiekunów prawnych.

Zalecenia do realizacji IPET⁹.

- *IPET powinien by skuteczn odpowiedzi na specjalne potrzeby edukacyjne ucznia.*
- *Specjalne potrzeby edukacyjne s okre lane na podstawie rozpoznanych mo liwo ci i ogranicze psychofizycznych ucznia.*
- *Rozpoznanie potrzeb i mo liwo ci ucznia wymaga współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców.*
- *IPET powinien mie charakter edukacyjno-terapeutyczny, zatem w IPET-cie okre la si indywidualnie zró nicowane cele edukacyjne i terapeutyczne. Prawidłowo*

⁸ Niektórzy Autorzy niniejszego opracowania wskazuj , jaki rodzaj tre ci w programach edukacyjnych powinien by dostosowywany do mo liwo ci psychofizycznych ucznia z dan niepełnosprawno ci .

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

sformułowane i indywidualnie zró nicowane cele stanowi jeden z kluczowych warunków osiągnięcia przez ucznia sukcesu. Uczniowie z niepełnosprawnością w normie intelektualnej oraz uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają szansę na niewielkie zró nicowanie celów edukacyjnych, ponieważ zobowiązani są do osiągnięcia efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Zró nicowanie celów w tym przypadku dotyczy głównie części terapeutycznej programu.

- Określaj cele IPET należy uwzględnić nie tylko specjalne potrzeby ucznia, ale także wymagania zewnętrzne sformułowane w podstawach programowych kształcenia ogólnego.
- W IPET określa się indywidualnie zró nicowane procedury osiągnięcia celów.
- Określaj cele procedury osiągnięcia 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 osiągnięciu 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 zró nicowane procedury.
- IPET powinien być opracowany wspólnie przez nauczycieli i specjalistów, przy akceptacji rodziców.
- Osoba koordynująca indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (zarówno na poziomie ich konstruowania, jak i realizacji) powinien być wychowawca.
- Należy przyjąć, 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 osiągnięcia 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)

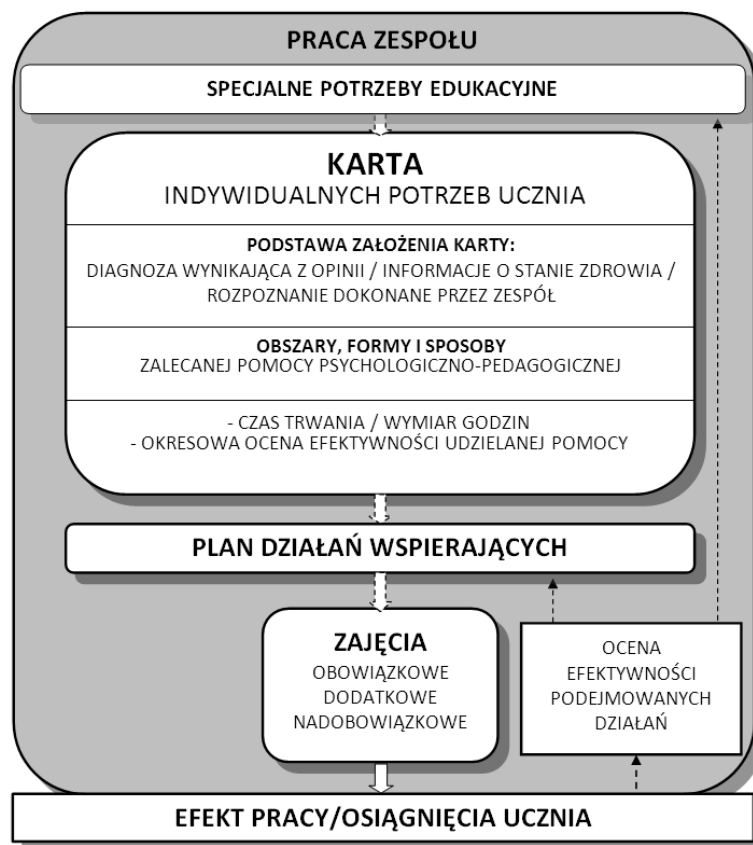
Podstaw założenia Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia jest posiadanie przez niego opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenia o potrzebie indywidualnego obywatela w zakresie rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży lub rozpoznanie dokonane przez Zespół. W Karcie znajdują się następujące informacje:

- 1) dane osobowe ucznia, nazwa szkoły, oznaczenie klasy;
- 2) podstawa założenia Karty – diagnoza wynikająca z opinii PPP lub informacje o stanie zdrowia ucznia lub rozpoznanie dokonane przez Zespół;
- 3) obszary, w których uczeń potrzebuje wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
- 4) zalecane formy i sposoby wsparcia, czas trwania i wymiar godzin, w którym będzie realizowane;
- 5) podpisy uczestników posiedzenia Zespołu i dyrektora szkoły/placówki; podpis rodzica/opiekuna prawnego, ewentualnie adnotacja o poinformowaniu rodziców/opiekunów prawnych;
- 6) okresowa ocena efektywności podejmowanych działań ;
- 7) propozycje form i sposobów udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego na kolejny okres, z określeniem czasu trwania i wymiaru godzin.

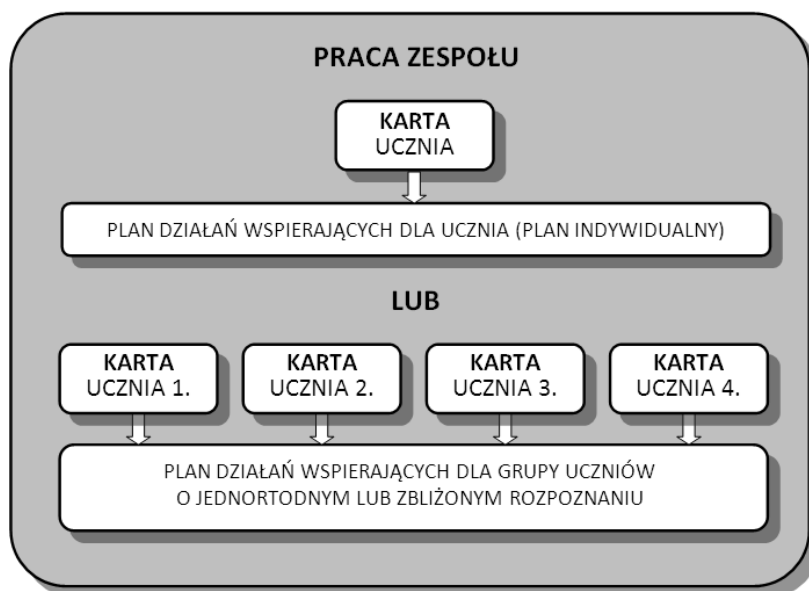
W oparciu o zalecenia zawarte w Karcie nauczyciele, wychowawcy grupy wychowawczej i specjaliści opracowują i wdrażają plany działań wspierających dla uczniów. Na Schemacie 4. przedstawione zostały kierunki działań Zespołu realizującego z uczniem Plan Działań Wspierających.

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.

Piecz nad kompletowaniem dokumentów wchodzących w skład IPET lub KARTY i ich opracowaniem sprawuje członek Zespołu, którym może być np. wychowawca klasy.



Schemat 4. Kierunki działań Zespołu realizującego z uczniem Plan Działania Wspierającego (PDW)



Schemat 5. Formy Planu Działania Wspierającego

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 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 przede wszystkim pierwsze podejście, to znaczy realizować działania ze świadomością, że problem ma przede wszystkim dziecko.

Pracę Zespołu koordynuje osoba wyznaczona 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 po-

ziomu funkcjonowania danego ucznia. Odnotowuje obszary wyznaczone do prowadzenia zintegrowanych oddziaływań Zespołu, a następnie kieruje przygotowaniem Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, czy też Plan Działania Wspierających.

Zespół nauczycieli i specjalistów może pracować na podstawie różnych modeli organizacyjnych, np.: multidyscyplinarne, interdyscyplinarne, transdyscyplinarne (M. Piszczek, 2000). Każdy z modeli ma swój określony funkcjonalny zakres, z czego należy zdawać sobie sprawę, gdy w praktyce, z racji specyfiki prowadzenia działań w szkole, członkowie Zespołu

Tabela 1. Porównanie trzech modeli funkcjonowania Zespołów

Działanie, aspekt funkcjonowania	Model multidyscyplinarne	Model interdyscyplinarne	Model transdyscyplinarne
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 po wybranej okazji np. w analizie przypadku	Regularne spotkania przeznaczone do wymiany informacji, wiedzy, umiejętności
Przygotowanie IPET i PDW	Każdy członek Zespołu opracowuje oddzielnie, własny 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 wydanego przez wszystkich realizatorów
Realizacja IPET i PDW	Każdy członek Zespołu realizuje swój specjalistyczny IPET/PDW	Każdy członek Zespołu realizuje swój IPET/PDW, w zależności od możliwości, części wspólne IPET/PDW	Wyznaczona osoba realizuje plan wraz z rodzicami/opiekunami dziecka
Płaszczyzna założenia filozoficznych	Każdy członek Zespołu przyjmuje założenia specyficzne dla własnej dyscypliny	Każdy członek Zespołu przyjmuje częściowe specyficzne założenia 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).

wpracowuj własny styl, wykorzystuj c w pracy rozwi zania charakterystyczne dla ró nych wymienionych modeli teoretycznych. W Tabeli 1. zaprezentowane zostały sposoby realizacji poszczególnych zada Zespołu oraz najwa niejsze aspekty funkcjonowania, wynikaj ce ze cisłego prowadzenia działa według jednego z modeli organizacyjnych.

Staraj c si przyj form pracy korzystn dla ucznia, Zespół powinien w miar mo liwo ci funkcjonowa w sposób jak najbardziej zbli ony do modelu transdyscyplinarnego. Działania prowadzone zgodnie z modelem transdyscyplinarnym charakteryzuj si tym, e:

- członkowie Zespołu (nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjali ci) dokonuj jednej, wspólnej diagnozy ucznia;
- rodzice s traktowani jako pełnoprawni członkowie Zespołu;
- Zespół spotyka si regularnie w celu wymiany informacji, wiedzy;
- w opracowaniu IPET/PDW bior udział wszyscy członkowie Zespołu;
- wszyscy członkowie wdra aj IPET/PDW;
- ka dy członek Zespołu odpowiada za realizacj całego IPET/PDW.

Ostateczny styl działania Zespołu jest wypadkow wielu okoliczno ci, jednak członkowie powinni pami ta , aby forma organizacji ich pracy nie miała negatywnego wpływu na jako udzielanego uczniowi wsparcia.

Zasady pracy pedagogicznej z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Praca z uczniem ze SPE powinna by prowadzona ze znajomo ci zasad działania odpowiadaj cych charakterowi udzielanego wsparcia. W tre ci opracowania Autorzy wskazuj szczegółowe reguły post powania uwzgl dniaj ce konkretne potrzeby edukacyjne ucznia. Oprócz tych specjalistycznych uwag w stosunku do realizacji działa z uczniem ze SPE istnieje szereg uniwersalnych zasad wartych wprowadzenia do pracy indywidualnej. W bezpo rednim kontakcie z uczniem ze SPE dobrze jest komunikowa si w sposób sprzyjaj cy rozwojowi dziecka. Konstrukcj płaszczyzny porozumiewania si mo na oprze na nast puj cych przykładowych zasadach:

Zasady indywidualnej pracy z uczniem:

1. Staraj si usamodzielnia dziecko.
2. Dostosuj sposób komunikowania si do mo liwo ci psychofizycznych ucznia.
3. Informuj ucznia o sposobie własnego rozumowania.
4. B d dyskretny.
5. B d konsekwentny w prezentowaniu warto ci.

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. Podaj za rozumowaniem ucznia.
12. Podawaj i wicz z uczniem wszystkie metody pracy potrzebne do wykonania zadania.
13. Nie pośpieszaj 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 podobnych 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. Nawiguj 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).

Na etapie czynności wstępnych powinien przygotować warunki zewnętrzne – odpowiednie np. dla ucznia z niepełnosprawnością miejsce pracy, oświetlenie, pomoce dydaktyczne, etc.

Uwzględnienie celów i wytworzenie pozytywnej motywacji 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 rewitalizacji. Wdrażanie do stawiania sobie oprócz celów edukacyjnych także celów terapeutycznych pozwoli uczniowi uzyskać poczucie kontroli i wiary w swoje możliwości, zaakceptować własne ograniczenia.

Wprowadzanie nowych treści wymaga będzie od nauczyciela zabiegów ułatwiających uczniowi poznanie, samodzielne obserwacje, wskazanie istotnych, typowych i indywidualnych cech rzeczy i zjawisk w sposób uwzględniający specjalne potrzeby edukacyjne osoby. W poznawaniu 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 bezpośrednio lub pośrednio. Tu również, w pierwszym rzędzie, powinien wykorzystać niezaburzone procesy psychofizyczne ucznia. W bezpośrednim poznaniu uczeń niewidomy powinien mieć możliwość dotykania, słuchania i wyciszania, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną powinien poznawać stopniowo, w dłuższym czasie, mniejszymi partiami, w miarę możliwości polisensorycznie. Poznanie pośrednio 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 przecie 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 przeprowadzić generalizację, wyciągnąć właściwe wnioski (na przykład uczniowie z zaburzeniami sensorycznymi) albo może mieć trudności w przeprowadzeniu operacji umysłowych (na przykład

uczniowie z niepełnosprawnościami intelektualnymi). 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 (przechodzi od pojęć konkretnych do bardziej abstrakcyjnych, pojęcia złożone analizowa 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 metodami, które zastosowana na etapie wprowadzania/poznawania nowych treści.

Na etapie utrwalania przez zastosowanie w praktyce uczeń z niepełnosprawnościami powinien mieć zagwarantowaną dostateczną ilość czasu na działanie, praca musi być na miarę jego możliwości, a środki dydaktyczne dostosowane do potrzeb. Ciężka kontrola nauczyciela przy pierwszym wykonaniu ćwiczenia, a następnie nadzór nad powtarzaniem czynności, odpowiednia liczba powtórzeń utrwalają wiadomości i rezultaty rewalidacji. Przekształcenie umiejętności w nawyk i wykorzystanie reguł w praktyce są ważnymi formami przygotowywania ucznia z niepełnosprawnościami do samodzielnego życia. Jak podaje I. Stawowy-Wojnarowska (1989): „*U uczniów niepełnosprawnych naukanie 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, rozpoznania 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 niepełnosprawnościami do grupy sprawnych rówieśników należy starannie przygotować. Uczniowie powinni wiedzieć o niektórych trudnościach kolegi, o jego możliwościach

wo ciach, kiedy powinni a kiedy nie powinni udziela 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, szczególnie edukacyjnej powinien być podyktowany dobrem dziecka.

LITERATURA:

- Boenisch, B., Klaro-Celej, L., Maszycka-Suchocka, 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 wspomaga 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.
- Głódkowska, 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 „Ak”.
- Janowski, A. (1985). *Poznawanie uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Marcinkowska, B. (2010). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. W: J. Głódkowska (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 Diagnostyki Egzaminów Szkolnych Informacji Pedagogicznej.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna, podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleśka-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.
- Piszczyk, 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 trudno ci edukacyjnych. W: J. Głódkowska (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 „Ak”.

ROZDZIAŁ II

POZNANIE, PLANOWANIE, WSPIERANIE-PRZYKŁADOWE ROZWIĄZANIA

Prezentacja w tej części pracy przykładowych rozwiązań metodycznych będzie przebiegała zgodnie z porządkiem określonym w MODELU PRACY Z UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI (Schemat 1.). Prezentacja zgromadzonego materiału będzie realizowana na trzech poziomach:

POZIOM DIAGNOSTYCZNY – w nim prezentowane są między innymi:

- identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia,
- charakterystyka ucznia,
- wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do trudności ucznia,
- wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia,
- przykładowe narzędzia diagnostyczne,
- podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia na sprzyjające, a także niesprzyjające jego rozwojowi.

POZIOM PROGRAMOWY – w nim prezentowane jest zagadnienie:

- sformułowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego lub Planu Działania Wspierających.

POZIOM PRAKTYCZNY – w nim prezentowane są między innymi:

- realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) lub PDW (Planu Działania Wspierających),
- realizacja zajęć edukacyjnych,
- pomoce techniczne i środki dydaktyczne.

Autorzy:

dr Danuta Al-Khamisy

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Terapii Pedagogicznej

dr Agnieszka Dłu niewska

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 Dla Dzieci ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi w Płocku

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Wydział w Płocku

dr Małgorzata Jabłonowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości

dr Patrycja Jurkiewicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Pedagogiki Niepełnosprawnych Intellektualnie

dr Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości

dr Barbara Marcinkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Pedagogiki Niepełnosprawnych Intellektualnie

dr Barbara Trochimiak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Podstaw Pedagogiki Specjalnej

mgr Ryszarda Dziubińska

Była wieloletni dyrektor Oddziałka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Słabowidzących w Warszawie

mgr Agnieszka Gostol

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Pedagogiki Terapeutycznej

mgr Beata Rola

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Wydział w Warszawie – nauczyciel konsultant ds. kształcenia specjalnego i integracyjnego.

mgr Justyna Gasik

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Podstaw Pedagogiki Specjalnej

mgr Urszula Gosk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Terapii Pedagogicznej

mgr Agnieszka Lema ska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Pedagogiki Niepełnosprawnych Intellektualnie

mgr Katarzyna Mirosław

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej

mgr Joanna Moleda

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zakład Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej

1. MODEL PRACY Z UCZNIEM NIESŁYSZĄCYM LUB SŁABO SŁYSZĄCYM

dr Agnieszka Dłu niewska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia niesłyszącego lub słabo słyszającego

Jakie informacje i zalecenia mogłyby być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia niesłyszącego lub słabo słyszającego?

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 słyszających¹⁰. Orzeczenia wydaje Zespół orzekający działający 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 powinny być określone:

- stopień i czas uszkodzenia słuchu;
- poziom funkcjonowania językowego, intelektualnego, poznawczego oraz społecznego (gotowość do nawiązania 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 słyszających lub niesłyszących podane powinny być informacje dotyczące:

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

¹⁰ 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 wspomaganie rozwoju, odroczeniu obowiązków szkolnych, dostosowaniu wymagań edukacyjnych, zwolnieniu z nauki drugiego języka obcego, pierwsze miejsce 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 limakowego 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 zasadniczo nie przekracza 60 dB. Skutkiem tego typu uszkodzenia jest trudność w odbiorze przez dziecko kierowanych do niego komunikatów. Słyszenie dźwięków 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 głuchoty mogą powodować zaburzenia manifestujące się niewielkimi trudnościami w płaszczyźnie odbiorczej i realizacyjnej a uniemożliwienie spontanicznego rozwoju językowego dziecka. Należy zaznaczyć, że w przypadku głuchoty uszkodzenia 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 zachowania 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 uniemożliwiających odkrywanie znaczenia 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 jakoś ciowym 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 limakowego. Inne będą zatem możliwości rozwoju językowego dziecka, u którego uszkodzenie słuchu nastąpiło w okresie prelingwalnym i uniemożliwiło nabycie jakichkolwiek do wiadomości 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 tego 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 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), uwzględniając 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 wspomaganie 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 trudno ci 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 związanych z trudnościami w rozpoznawaniu fonemów opozycyjnych. Wskazana jest wówczas pomoc logopedyczna.

2. Niedosłyszalne – 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 słyszalne – 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). Występują zaburzenia dotyczących wszystkich poziomów języka – fonologicznego, leksykalnego, gramatycznego. W odbiorze informacji ustnych osoby te w dużym stopniu wspomagają się zmysłami wzroku i czucia. Niezbędna jest opieka surdologiczna i surdopedagogiczna.
4. Niesłyszalne – z uwagi na głębokie zaburzenie 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
<p>Trudno ci w zakresie rozwoju języka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zaburzenia mowy, • trudno ci 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), • trudno ci w interakcjach słownych, • może występować nie płynność mówienia, • mogą występować problemy ze skupieniem uwagi słuchowej na tekstach słownych, • trudno ci z rozumieniem, • problemy w przyswajaniu wiedzy wymagającej sekwencyjnego (logicznego) porządkowania faktów (przedmioty ścisłe: matematyka, chemia, fizyka) oraz syntetycznego ujmowania faktów. 	<p>Problemy z zachowaniami emocjonalnymi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trudno ci z kontrolowaniem emocji, • może na zaobserwować nie równowagę emocjonalną, skłonność do załamania, nerwowość, drażliwość, brak pewności siebie w kontaktach z innymi, płaczliwość, • trudno ci w zakresie nauki przedmiotów humanistycznych, • preferencja przedmiotów ścisłych, • trudno ci z percepcją muzyki: <ul style="list-style-type: none"> – brak poczucia rytmu, – trudno ci z odtwarzaniem piosenek, – problem z nauką gry na instrumentach.

FORMY POMOCY	
Prawostronne uszkodzenie słuchu	Lewostronne uszkodzenia słuchu
<ul style="list-style-type: none"> • wyczenia uwagi słuchowej; • wyczenia nadawania znaczenia dźwiękom – konieczność powtarzania komunikatów w wolniejszym tempie; • wyczenia rozwijające słuch fonemowy i fonemacyjny, np. wyczenia różnicowania i identyfikowania par głosek opozycyjnych; • stymulowanie rozwoju sprawności artykulacyjnych i korygowanie nieprawidłowych artykulacji; • wyczenia rytmizacji mówienia. 	<p>Wskazana może być pomoc psychologiczna i pedagogiczna.</p>

ródło: zestawienie własne.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego
<p>Jak podstaw programów realizują uczniowie z wad słuchu, jakich trudno ci z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym?</p>

PODSTAWA PROGRAMOWA

Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący realizują podstaw programów 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 stan się one bardziej przystępne do opanowania przez ucznia niedoskonale władający językiem.

kowym. Poni sze uwagi maj wskaza nauczycielom obszary, w których mog pojawi si potencjalne trudno ci.

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

Cele sformułowane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej s w du ej mierze skoncentrowane na działaniach rozwijaj cych umiej tno ci społeczne i poznawcze oraz kształtuj cych gotowo do poznawania otaczaj cego wiata i przyswajania przez dziecko systemu warto ci.

Dla wielu dzieci z uszkodzonym słuchem jest to okres, w którym dopiero zaczynaj pojawia si pierwsze, niedoskonałe jeszcze komunikaty j zykowe. Proces terapeutyczno-edukacyjny dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien by zatem planowany na podstawie funkcjonalnej oceny zachowa komunikacyjnych obejmuj cych obszar współdziałania w procesie komunikowania si z innymi osobami oraz sposobu wyra nia swojego stosunku do rzeczywisto ci.

Stymulacja rozwoju j zykowego dziecka z uszkodzonym słuchem musi by ci le zwi zana z jego aktywno ci poznawcz realizowan podczas codziennych interakcji komunikacyjnych. Aby jednak było to mo liwe, niezb dna jest pomoc osoby dorosłej, która posiada umiej tno kierowania działaniami dziecka na podstawie rzetelnej wiedzy o jego zainteresowaniach i mo liwo ciach. Wiedz tak mo na zdoby jedynie dzi ki aktywnemu uczestnictwu w yciu dziecka i jego najbli szego otoczenia.

Podczas planowania oddziaływa maj cych na celu kształtowanie kompetencji j zykowej, komunikacyjnej i kulturowej, nale y wzi pod uwag nast puj ce czynniki:

- gotowo dziecka do nawi zywania interakcji,
- informacje o jego funkcjonowaniu pochodz ce od rodziców i obserwacji własnych nauczyciela,
- poziom rozwoju poznawczego.

Zdobycie podstaw do pełnego rozwoju j zyka jest mo liwe w sytuacjach, w których dziecko ma okazj do swobodnego uczestniczenia w interakcjach i relacjach komunikacyjnych, zarówno w roli odbiorcy, jak i inicjatora. Wspomaganie rozwoju mowy dziecka ukierunkowane na stymulowanie j zykowej aktywno ci poznawczej przejawiaj cej si w d eniu do wzbogacania zasobu leksykalnego oraz poszerzania wiadomo ci o otaczaj cej rzeczywisto ci powinno by nierozzerwalnie zwi zane 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 zachowania 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 zachowania, również innych osób dorosłych, jako jeden z czynników warunkujących skuteczność procesu komunikowania się, jest związane z umiejętnością dostrzegania i analizowania zależności 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 do wiadczeniu wynikającym z uczestnictwa w poszczególnych aktach komunikacyjnych. Rolą nauczyciela jest stworzenie jak największej liczby powtarzających się sytuacji uzmysławiających dziecku zależności między przyczyną i skutkiem oraz poddanie ich analizie z wykorzystaniem dostępnych dziecku środków językowych. Trudno jest językowe czynniki przyczyn i niepowodzenia w ustalaniu i odkrywaniu reguł obowiązujących w grupie również innych, wyrażeniu potrzeb oraz wyrażeniu 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 oddziaływania 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, doskonałego rozumienia i posługiwania 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 podstawowe programy 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 umiejętności 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 otaczających rzeczywistość 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 słyszającego i niesłyszającego ucznia należy uznać, że językowe do wiadomości 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 umożliwi 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 niesłyszającego lub słabo słyszającego ucznia i poznać jego gotowość do poszerzania wiedzy w zakresie treści historycznych. Wyniki tego rodzaju diagnozy powinny umożliwić nauczy-

cielowi koniecznie zaplanowania działań w sposób, który uwzględni czas na uzupełnienie brakujących informacji. Tak zorganizowany proces nauczania ma u wiadomi uczniowi koniecznie odwoływania się do wydarzeń powiązanych w sposób przyczynowo-skutkowy z faktami historycznymi, o których uczy się obecnie, wyzwole aktywno 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 specyficznymi 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 niesłyszyciela i słabo słyszyciela dziecka najczęściej nie obejmowały tematyki społecznej i politycznej – inaczej niż w przypadku dziecka słyszyciela, które mimowolnie bywało uczestnikiem rozmów osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne oraz miało możliwość śledzenia wydarzeń za pośrednictwem mediów. Z tego względu szczególnie trudną może okazać się realizacja tematyki wymagającej odwoływania się do przykładów oraz samodzielnego gromadzenia informacji i dokonywania analizy treści zawartych w przekazach 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 słyszyciel lub niesłyszyciel uczniowie do

dobrze b d radzi sobie z wykonywaniem działań arytmetycznych, do obliczania których mo na zastosowa okre lone algorytmy, dost pne ich poznaniu poprzez wykorzystanie strategii poznawczych nie wymagaj cych skomplikowanych operacji j zykowych, o tyle problemy zaczn pojawia si podczas rozwizywania zada , do analizy których niezb dne jest sprawne posługiwanie si systemem poj abstrakcyjnych. W takim przypadku przyczyn trudno ci nie nale y upatrywa w niskich mo liwo ciach poznawczych ucznia z uszkodzonym słuchem, ale w j zykowym przetwarzaniu informacji.

Z punktu widzenia efektywno ci nauczania matematyki wa ne wydaje si zatem dotarcie do istoty ogranicze utrudniaj cych lub wr cz uniemo liwiaj cych dziecku nabywanie umiej tno ci skutecznego radzenia sobie z j zykow analiz tre ci matematycznych.

Jednym z zało e nauczania przyrody, biologii, geografii, chemii i fizyki jest rozwijanie u ucznia umiej tno ci samodzielnego dokonywania obserwacji otoczenia, a nast pnie formułowania wniosków dotycz cych zachodz cych w nim procesów. Formułuj c zakres wymaga wobec wcze niej wymienionych przedmiotów, nale y wzi pod uwag fakt, e znaczna grupa słabo słysz cych i niesłysz cych dzieci ma ograniczone mo liwo ci gromadzenia wiedzy o naturalnym rodowisku, zdobytej w wyniku jego bezpo redniej eksploracji. Do wiadzenia, którymi dysponuje ucze z uszkodzonym słuchem, najcz ciej nie stanowi wystarczaj cej bazy do odkrywania analogii mi dzy zachodz cymi zjawiskami, wyja niania ich przyczynowo ci oraz stawiania i weryfikowania hipotez. Badawcz postaw ucznia przejawiaj c si w umiej tnym zadawaniu pyta dotycz cych zachodz cych w przyrodzie zjawisk, nale y kształtowa poprzez działania prowadz ce do wyzwolenia w nim spontanicznej aktywno ci poznawczej, ukierunkowanej na zrozumienie wyst puj cych w naturalnym rodowisku zale no ci przyczynowo-skutkowych.

Etap IV (szkoła ponadgimnazjalna) – przedmioty humanistyczne

Przystupuj c do realizacji podstawy programowej IV etapu edukacyjnego nale y pamita , e wielu uczniów z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza w stopniu gł bokim znacznym, nie opanowało systemu j zykowego na takim poziomie, jak ich słysz cy rówie nicy. Nauczyciel musi zatem mie wiadomo trudno ci, na jakie b dzie napotykał niesłysz cy ucze w opanowywaniu tre ci i umiej tno ci z j zyka polskiego dotycz cych:

- wiadomo ci j zykowej, zwłaszcza rozpoznawania ró nych odmian i stylów polszczyzny, dostrzegania bł dów j zykowych;
- analizy tekstów dawnych w zakresie dostrzegania fonetycznych i leksykalnych ró nic j zykowych;

- 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 częsta, może nawet żadnym udziałem do wiadomości językowych słabo słyszyciego i niesłyszyciego ucznia. Niezwykle istotna będzie w tym przypadku również rola 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 słyszyciego i niesłyszyciego ucznia należy wziąć pod uwagę, podobnie jak na III etapie edukacyjnym, występowanie 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 koniecznych szkół gimnazjalnych należy uwzględnić, oprócz preferencji i zainteresowań samego ucznia, również zaopiniowanie lekarskie o braku przeciwwskazań zdrowotnych do kształcenia w określonym zawodzie z uwagi na rodzaj niepełnosprawności, jak jest wada słuchu.

Języki obce

W nauce języków obcych słabo słyszalych i niesłyszalych uczniów jednym z celów powinno być wyposażenie ucznia w umiejętności 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 niesłyszalych 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. Do 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 słyszalych i niesłyszalych 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 słyszalych.

UWARUNKOWANIA WYNIKAJĄCE Z DIAGNOZY UCZNIA

W przypadku słabo słyszalych i niesłyszalych uczniów należy w ustalaniu czynników, które mogą destrukcyjnie wpływać na uczenie się, oprócz uszkodzenia słuchu, wziąć pod uwagę możliwość występowania ograniczeń wynikających z niedostatków percepcyjnych (sfera wykonawcza), dysfunkcji analizatora wzrokowego, zaburzeń integracji sensorycznej itp. Czynniki te (nie będąc bezpośrednim efektem uszkodzenia słuchu) mogą stać się dodatkowymi, istotnymi przyczynami trudności w uczeniu się.

ZASADY PRACY

W procesie edukacyjnym dziecka z uszkodzeniem słuchu mogą występować różnego rodzaju trudności, wynikające ze specyfiki kształtowania się i operowania systemem językowym. Umiejętne rozpoznanie owych trudności przez nauczyciela pozwoli na wdrożenie od-

powiednich zasad pracy, zwiększając szanse 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	<ul style="list-style-type: none"> • Podczas omawiania nowego tematu należy wypisać na tablicy słowa kluczowe i jak najczęściej używać pomocy wizualnych (tablic, wykresów, rysunków itp.), • wyjaśnianie pojęć nieznanymi, abstrakcyjnymi, • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • Pomoc w dokonywaniu interpretacji treści, • pomoc w formułowaniu odpowiedzi, przygotowanie planu wypowiedzi ustnego w formie pytań.
Trudności w formułowaniu wypowiedzi (ubogi zasób słownictwa, błędy składniowe, błędy stylistyczne).	<ul style="list-style-type: none"> • Zadawanie pytań pomocniczych ułatwiających przeprowadzenie spójnej, logicznej linii narracyjnej, • zwrócenie uwagi na trójdziałną kompozycję tekstów pisanych, • ćwiczenia doskonalące sprawność językową w pracach pisemnych (poprawność stylistyczna, gramatyczna, interpunkcyjna).
Trudności w selekcjonowaniu informacji.	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • stosowanie pomocy w postaci pytań naprowadzających.

Oprócz wymienionych wcześniej zasad stosowanych w zapobieganiu konkretnym trudnościom w pracy ze słabo słyszającym lub niesłyszającym uczniem należy stosować zasady ogólne:

- zasad indywidualizacji,
- zasad pogłębienia,
- zasad kompensacji zaburzeń,
- zasad systematyczności,
- zasad utrwalania.

DOSTOSOWANIE OTOCZENIA, RODZAJ POMOCY

Organizacja otoczenia zewn trznego, w przypadku słabo słysz cego lub niesłysz cego ucznia, mo e w istotny sposób wpłyn na poziom efektywno ci uczenia si . Z tego wzgl du niezwykle istotna jest dbało o zapewnienie optymalnych warunków w klasie. Z uwagi na trudno ci percepcyjne, wynikaj ce z uszkodzenia słuchu, nale y zminimalizowa poziom hałasu w klasie (wyciszone drzwi, wykładyziny tłumi ce hałas i pogłos). Wskazane byłoby, aby klasa, w której uczy si dziecko z uszkodzonym słuchem, składała si z mniejszej liczby uczniów (nauczyciel ma wi ksz mo liwo kontrolowania pracy poszczególnych uczniów i pracy w grupach, mo e czuwa nad przebiegiem relacji w grupie, w których uczestniczy słabo słysz cy lub niesłysz cy ucze).

- Słabo słysz cy lub niesłysz cy ucze powinien zajmowa odpowiednie miejsce w klasie w pierwszej ławce, gdy lekcja prowadzona jest metodami skierowanymi na aktywno nauczyciela (wykład, opowiadanie, opis itp.) oraz gdy ucze korzysta z systemu FM (urz dzenie wspomagaj ce słyszenie w trudnych warunkach akustycznych).
- Je eli lekcja prowadzona jest metodami aktywizuj cymi lub stosowana jest pogadanka, ławki powinny by ustawione tak, aby ucze z uszkodzonym słuchem miał mo liwo obserwacji zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie w podkow , w liter L itp.).
- W przypadku głuchoty jednostronnej lub istotnej ró nicy gł boko ci uszkodzenia mi dzy jednym uchem i drugim, w przypadku obustronnych uszkodze słuchu, ucze powinien by zwrócony do grupy klasowej uchem zdrowym lub lepiej słysz cym.
- ródło wiatła powinno znajdowa si za uczniem, co sprawi, e twarz nauczyciela b dzie odpowiednio oświetlona (umo liwi to odczytywanie mowy z ust).
- W czasie, gdy nauczyciel omawia temat lub bezpo rednio zwraca si do ucznia, powinien by skierowany do niego twarz , nie powinien przemieszcza si po klasie.
- Nauczyciel nie powinien jednocze nie pisa na tablicy i komentowa zapisywanej tre ci.
- Nale y pami ta , e ucze z uszkodzonym słuchem nie mo e jednocze nie przepisywa z tablicy i słucha , dlatego te wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, aby umo liwi uczniowi przepisanie tre ci z tablicy.

OCENIANIE

Zasady dotyczą sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych dla uczniów słabo słyszalnych lub niesłyszalnych, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określa¹¹, 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.

SPRAWDZIAN W SZÓSTEJ KLASIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ I EGZAMIN W TRZECIEJ KLASIE GIMNAZJUM

Uprawnieni do dostosowania warunków i formy sprawdzianu/egzaminu uczniowie słabo słyszalni lub uczniowie niesłyszalni mogą mieć dostosowane warunki i formy w zakresie:

- zestawu egzaminacyjnego dostosowanego do dysfunkcji,
- udzielania odpowiedzi na pytania zamknięte w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi,
- przedłużenia czasu sprawdzianu/egzaminu nie więcej niż o 50% czasu regulaminowego,
- przystąpienia do egzaminu w oddzielnej sali w przypadku, gdy uczeń korzysta z przedłużenia czasu sprawdzianu/egzaminu,

¹¹ Na podstawie:

1. § 59 ust. 10. *Rozporządzenie 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. *Rozporządzenie 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. *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* (DzU nr 19, poz. 167).
4. § 6 ust. 8. *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* (DzU nr 19, poz. 166).

- korzystania z pomocy nauczyciela wspomagaj ącego, który jeden raz przekazuje tre informacji z pierwszej strony zestawu egzaminacyjnego najlepszymi dla ucznia metodami (fonogesty, j zyk migowy) – w tym przypadku ucze musi przyst pi do sprawdzianu/egzaminu w oddzielnej sali,
- obecno ci w zespole nadzoruj cym surdopedagoga lub tłumacza j zyka migowego, je eli jest to niezb dne do uzyskania wła ciwego kontaktu z uczniem i pomocy w obsłudze specjalistycznego sprz tu i rodków dydaktycznych.

EGZAMIN MATURALNY

Ucze niesłysz cy

(na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego)

Mo liwe sposoby dostosowania:

Cz ustna

- zdawanie egzaminu z j zyka polskiego w j zyku migowym,
- przygotowanie prezentacji na pi mie (mo liwe tylko wtedy, gdy zdaj cy nie zna j zyka migowego i nie mówi),
- przedłu enie czasu przeprowadzania egzaminu z j zyka polskiego nie wi cej ni o 10 minut.

Cz pisemna

- arkusze egzaminacyjne dostosowane do dysfunkcji – z j zyka polskiego, historii, wiedzy o społecze stwie i j zyka obcego nowo ytnego (w arkuszach egzaminacyjnych z j zyka obcego nowo ytnego nie ma zada sprawdzaj cych rozumienie ze słuchu),
- przedłu enie czasu przeprowadzania egzaminu nie wi cej ni o 30 minut w przypadku arkusza egzaminacyjnego standardowego,
- przedłu enie czasu trwania cz ci pierwszej egzaminu z j zyka obcego nowo ytnego na poziomie rozszerzonym nie wi cej ni o 30 minut.

Ucze słabo słysz cy

(na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego)

Mo liwe sposoby dostosowania:

Cz ustna

- korzystanie z urz dze technicznych odpowiednich do wady słuchu,
- przedłu enie czasu przeprowadzania egzaminu z j zyka polskiego nie wi cej ni o 10 minut, z j zyka obcego nowo ytnego na poziomie podstawowym nie wi cej ni o 10 minut, na poziomie rozszerzonym i poziomie szkoły dwuj zycznej nie wi cej ni o 15 minut.

Cz pismna

- korzystanie z urządzeń technicznych odpowiednich do wady słuchu (słuchawki),
- przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu nie więcej niż o 30 minut w przypadku każdego arkusza egzaminacyjnego.

Ponadto, od roku szkolnego 2010/2012 wszyscy uczniowie niepełnosprawni będą przystępować do sprawdzianów 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 zawodowy) do ich niepełnosprawności oraz poszerzony zostanie katalog możliwości do zastosowania warunków przeprowadzania tych egzaminów oraz sprawdzianów. Informacje szczegółowe będą podane w komunikacie CKE do 1 IX 2011 r.

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?

Warunki uczenia się – czynniki warunkujące proces uczenia się

- Czy uczeń manifestuje zachowania wynikające z wiadomych 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:
 - 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 wyrażenia metaforycznych i związków frazeologicznych?

- Czy ucze ma trudno ci ze zrozumieniem wypowiedze o zło onej strukturze gramatyczno-semantycznej?
- Czy ucze potrafi odpowiedzie na pytania o tre tekstu?
- Czy ucze potrafi samodzielnie czy te z pomoc dokona streszczenia tekstu?
- Czy ucze potrafi dokona selekcji wa nych i mniej istotnych informacji zawartych w tek cie?
- Czy ucze rozumie tekst literacki tylko na poziomie dosłownym czy potrafi równie odkry znaczenie ukryte?
- Czy ucze rozumie przekaz nauczyciela na lekcji:
 - Czy ucze prawidłowo wykonuje polecenia nauczyciela?
 - Czy ucze potrafi powtórzy polecenie nauczyciela?
 - Czy w celu zrozumienia przekazu nauczyciela ucze potrzebuje: metod wspomagaj cych (fonogesty), dodatkowych obja nien , instrukcji, gestów, u ycia j zyka migowego?
 - Czy ucze zwraca si o dodatkowe wyja nienia lub powtórzenie polecenia?
- Czy ucze potrafi pracowa samodzielnie z ksi k :
 - Czy ucze samodzielnie pracuje z ksi k czy potrzebuje pomocy (je li tak, to jakiego rodzaju jest to pomoc: wspólne czytanie i obja nianie, wspólne czytanie i dokonywanie streszczenia przez drug osob czy samodzielne czytanie i pro ba o wyja nienie okre lonych problemów?)?
 - Czy ucze potrafi znale w ksi ce fragmenty na zadany temat, np. wyszukiwa fragmenty mówi ce o wygl dzie zewn trznym bohatera itp.?
 - Czy ucze potrafi odnale w ksi ce informacje dotycz ce okre lonego problemu?
- Czy ucze potrafi zapami ta wiadomo ci:
 - Czy ucze zapami tuje informacje po jednokrotnym czy po kilkukrotnym przeczytaniu okre lonych tre ci?
 - Czy ucze trwale zapami tuje tre ci czy wymaga powtarzania, utrwalania, odwoływania si ?
 - Czy ucze zapami tuje du e czy małe fragmenty tekstu?
 - Czy i w jakim stopniu ucze zapami tuje tre ci przekazywane ustnie przez nauczyciela podczas lekcji?
- Czy ucze potrafi rozwi zywa problemy:
 - Czy ucze potrafi zdefiniowa problem?
 - Czy ucze potrafi samodzielnie, czy z pomoc ustali kolejne etapy działa , prowadz ce do rozwi zania 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 zaangażowany/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 słyszalnymi rówieśnikami?
 - Czy uczeń nawiązuje bliższe kontakty koleżeńskie z jedną czy kilkoma osobami w grupie?
 - Czy słabo słyszalny lub niesłyszalny uczeń jest traktowany przez pełnosprawnych kolegów jak ktoś, kto potrzebuje pomocy, czy jako równoprawny członek grupy?

PRZEBIEG UCZENIA SI

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

WYNIKI UCZENIA SIĘ I ZACHOWANIA

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

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami niesłyszącymi lub słabo słyszającymi i pomoc specjalistyczna

Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocy jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

W przypadku uczniów słabo słyszających 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).

Karta składa się z 30 kategorii zachowań komunikacyjnych wchodzących w zakres 11 obszarów:

1. Dążenie do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi.
2. Gotowość do komunikowania się słownego.
3. Poznawanie słów.
4. Umiejętność posługiwania się słowami.
5. Cechy komunikowania się słownego.
6. Gotowość do komunikowania się gestowo-mimicznego.
7. Poznawanie znaków gestowo-mimicznych.
8. Cechy komunikowania się gestowo-mimicznego.
9. Cechy komunikowania się gestowo-mimicznego.
10. Znajomość języka.
11. Znajomość pisma.

Rzetelna obserwacja funkcjonowania słabo słyszającego lub niesłyszącego dziecka we wcześniej wymienionych sferach pozwala nauczycielowi na wytyczenie kierunków działań edukacyjnych i terapeutycznych zgodnie z profilem językowo-poznawczym ucznia.

II. Karta Samooceny Umiejętności Komunikowania się z Dzieckiem z Uszkodzonym Słuchem (KSUK) (K. Krakowiak).

Komunikowanie się jest procesem, w którym nadawca i odbiorca wymieniają między sobą komunikaty w nadziei na wzajemne zrozumienie przekazywanych za ich pomocą intencji. Aby akty komunikacyjne mogły się realizować, potrzebne są: wspólny kod, kontekst oraz umiejętność dokonywania własnej interpretacji komunikatu przez odbiorcę.

W relacjach z dzieckiem z uszkodzonym słuchem znaczenie wymienionych wyżej czynników przybiera zupełnie inny wymiar. Efektywność procesu komunikowania się z trudnym partnerem, jakim jest słabo słyszyciel lub niesłyszyciel uczeń, będzie bowiem zależała od stopnia zaangażowania się nauczycieli oraz dokonania przez nich krytycznej samooceny swoich umiejętności komunikacyjnych.

KSUK jest narzędziem, które pozwala osobom słyszycielom na wiadomienie sobie przyczyn trudności w relacjach ze słabo słyszycielem lub niesłyszycielem 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 Ucznia 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 kochockich nauk w szkole podstawowej, uczyszczających 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. Test pozwala określić skali zainteresowań w 7. grupach:

- 1) Językowych,
- 2) Matematyczno-Logicznych,
- 3) Praktyczno-Technicznych,
- 4) Praktyczno-Estetycznych,
- 5) Opiekunczo-Usługowych,
- 6) Kierowniczo-Organizacyjnych,
- 7) Biologicznych.

Kwestionariusz służy także do określenia warunków pracy preferowanych przez badanego: związanych z planowaniem bądź improwizowaniem, a także wymagających słabo bądź silnie stymulującego środowiska pracy.

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 dwukodowy, język dwukodowy wspomagany fonogestami, język dwukodowy wspomagany gestami konwencjonalnymi i niekonwencjonalnymi, język migowy, system językowo-migowy i inne);
- ukierunkowanie aktywności poznawczej ucznia (czym się interesuje, określenie obszarów działania, które powodują, że 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 ważne 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;
- niski przeciwny zasób leksykalny;
- obniżony poziom kompetencji językowej w zakresie poszczególnych płaszczyzn języka: gramatycznej, leksykalnej, fonologicznej;
- utrudniony odbiór informacji drogą słuchową w niesprzyjających warunkach (wielka 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 umożliwić 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 przeznaczony¹².

W wyborze podręczników dla ucznia słabo słyszającego lub niesłyszającego nauczyciel powinien kierować się :

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

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

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

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 grupami rówieśniczymi i osobami dorosłymi, przyswajania

¹² 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).

systemu warto ci, eksploracji otaczaj cej rzeczywisto ci w sposób pozwalaj cy na ustalanie zwi zków przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych.

W przypadku słabo słysz cych lub niesłysz cych uczniów nale y uwzgl dni diagnoz z zawart w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz informacje uzyskane od rodziców/opiekunów i terapeutów dziecka. Nale y jednak pami ta , e wymienione ró dła dostarczaj nam najcz ciej wiedzy na temat funkcjonowania dziecka z uszkodzeniem słuchu w kontakcie indywidualnym. Z uwagi na to niezwykle wa ne jest uzupełnienie informacji o dane pochodz ce z obserwacji swobodnej lub ukierunkowanej ucznia przez nauczycieli na lekcjach oraz w relacjach z rówie nikami.

Przykład.

Diagnoza

Zespół przedstawia diagnoz , w tym informacje o mo liwo ciach rozwojowych i potencjale dziecka:

Kasia jest dziewczynk z obustronnym odbiorczym uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym, zdiagnozowanym w 6. r. .

Uczennica była ju uprzednio dwukrotnie badana w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Y. Pierwsza diagnoza dotyczyła oceny rozwoju psychoruchowego (opinia z dn. 29.05.2006 r.), natomiast druga – dostosowania warunków edukacyjnych do indywidualnych potrzeb (opinia z dn. 13.03.2008 r.).

Aktualnie Kasia jest uczennic klasy III i w jej funkcjonowaniu szkolnym obserwuje si zakłócenia procesu uczenia si w postaci:

- 1) wolnego tempa pracy,
- 2) bł dów w pisaniu,
- 3) trudno ci w rozumieniu zło onych zada ,
- 4) opanowaniu tabliczki mno enia.

Z przedło onej opinii wychowawcy wynika równie , e dziewczynka jest:

- 1) zamkni ta w sobie,
- 2) wycofana,
- 3) unika kontaktów z rówie nikami,
- 4) niech tnie si wypowiada.

Przeprowadzone kontrolne badania w Poradni wskazały na zło one podło e trudno ci szkolnych uczennicy. Ogólny rozwój umysłowy dziewczynki przebiega nieharmonijnie i kształtuje

si w dolnych obszarach inteligencji przeci tnej dla wieku. Lepsze mo liwo ci Kasia prezentuje w zakresie zdolno ci przeprowadzenia operacji umysłowych na materiale słowno-poj - ciowym (inteligencja słowna adekwatna do wieku). Natomiast na obni onym poziomie kształtuje si sfera percepcyjno-wykonawcza (inteligencja bezsłowna poni ej przeci tnej). Naley jednak podkre li , e na uzyskiwane przez dziewczynk rezultaty w próbach wykonawczych znaczny wpływ ma wolne tempo pracy zadaniowej.

Dodatkowo presja czasowa wpływa negatywnie na jej funkcjonowanie poznawcze, czego efektem s m.in. zakłócenia koncentracji. Pod wpływem niepowodze Kasia wycofuje si z wykonywania trudniejszych zada , mimo e bardzo zale y jej na osi ganiu sukcesu.

Jak wykazało badanie psychologiczne najwi ksze trudno ci dziewczynki wynikaj z wolnego tempa pracy zadaniowej, które przekłada si na znacznie obni one tempo uczenia si nowych typów zada opartych na materiale spostrze eniowym. Dlatego uczennica wymaga wi cej czasu, aby efektywnie przyswoi sobie dany zakres materiału. Przeprowadzona ocena sprawno ci analizatora wzrokowego wskazała na obni one funkcjonowanie percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz pami ci wzrokowej. W badaniu psychologicznym Kasia zaprezentowała równie swoje mocne strony, które mog stanowi punkt wyj ciowy do planowania i ukierunkowania pracy dydaktyczno-terapeutycznej.

Kasia wykazuje si prawidłowo ukształtowanymi procesami my lenia słowno-poj ciowego i przyczynowo-skutkowego. Cechuje j dobrze rozwini ta spostrzegawczo wzrokowa oraz analiza i synteza wzrokowa. Prezentuje adekwatny do wieku zasób wiadomo ci ogólnych.

W przypadku Kasi obserwowane zakłócenia, w tym spowolnienie psychoruchowe, wra liwo emocjonalna oraz trudno ci w koncentracji uwagi mog wynika ze specyfiki funkcjonowania układu nerwowego. St d te mo e podatno dziecka do reagowania wzmo onym napi ciem emocjonalnym i wycofaniem z sytuacji postrzeganych jako trudne i zagraj ce (np. unikanie wypowiedzi słownych).

Dlatego w post powaniu wychowawczym z dziewczynk nale y wzmacnia jej:

- 1) wiar w siebie,
- 2) zach ca do działania,
- 3) wskazywa na pozytywne osi gni cia,
- 4) chwali w obecno ci grupy.

Okazywana yczliwo i zrozumienie b d czynnikami sprzyjaj cymi procesowi motywowania uczennicy do podejmowania wysiłku umysłowego i stopniowego przewyci ania trudno ci w funkcjonowaniu dydaktycznym i emocjonalno-społecznym. Ponadto:

- 1) szeroko poj ta indywidualizacja,

- 2) dostosowanie tempa do możliwości uczennicy,
- 3) spokojny ton,
- 4) okazywane zrozumienia i wspieranie dziewczynki w sytuacjach trudnych mogą istotnie przyczynić się do poprawy jej ogólnego funkcjonowania w szkole.

Podczas badania pedagogicznego stwierdzono, że dziewczynka pracuje w bardzo wolnym tempie, refleksyjnie, ale stara się osiągnąć dobre wyniki. Kasia pracuje samodzielnie, ale poszukuje potwierdzenia poprawności wykonywanych przez siebie działań. Podczas rozwiązywania zadań w wyższym stopniu trudno jej potrzebuje naprowadzenia i dodatkowych wskazówek.

Uczennica czyta w tempie niższym niż przeciętne (poziom klasy II szkoły podstawowej), popełnia nieliczne błędy polegające głównie na zamianach struktury bardziej skomplikowanych wyrazów. Dziewczynka zapamiętuje ogólny sens przeczytanych tekstów, prawidłowo dokonuje ich analizy i interpretacji, pomija natomiast informacje bardziej szczegółowe, które na obecnym etapie edukacyjnym nie wpływają w decydujący sposób na rozumienie treści. Na uwagę zasługuje fakt, że podczas pracy z tekstem dziewczynka stara się własnymi słowami interpretować przedstawione wydarzenia i sytuacje bez dosłownego przytaczania fragmentów tekstu.

Z zakresu matematyki dziewczynka opanowała podstawowe umiejętności i wiadomości niezbędne do dalszego kształtowania myślenia matematycznego. Kasia dokonuje samodzielnej analizy treści zadania, ustala kolejne etapy prowadzące do rozwiązania. Z uwagi na to, że trudno jej sprawić opanowanie tabliczki mnożenia, Kasia w wielu przypadkach zastępuje mnożenie dodawaniem. Kolejnym utrudnieniem jest mylenie pojęć „o kilka” i „kilka razy”.

Analiza tekstów pisanych ze słuchu wskazuje, że dziewczynka popełnia dość liczne błędy typowo ortograficzne np. zamiana [ó-u], [rz-] oraz wskazujące na wady słuchu np. zamiana [s-z]. Z uwagi na występujące zaburzenia w zakresie małej motoryki, poziom graficzny pisma jest obniżony. Litery są niekształtne, o różnym nachyleniu, w miarę upływu czasu pisania pismo staje się coraz mniej czytelne.

W badaniu logopedycznym stwierdzono nieharmonijny poziom kompetencji językowej. Kasi jest trudno nawiązać kontakt z osobą badającą. Nie odzywa się spontanicznie. Zapytana, odpowiada monosylabami lub pojedynczymi wyrazami. Podczas wykonywania trudniejszych zadań szybko się dekoncentruje. Kasia dość dobrze radzi sobie z zadaniami wymagającymi odtworzenia informacji. Przejawia się to podczas pracy z tekstem wysłuchanym – zapamiętuje najważniejsze wydarzenia, umie pokazać zależności czasowo-przestrzenne pomiędzy nimi. Ukazuje motywy działania bohaterów, potrafi dokonać uogólnienia tekstu. Znacznie gorzej Kasia radzi sobie z samodzielnym tworzeniem tekstu na zadany temat, nawet jeżeli odwołuje się do posiadanej wiedzy. Opowiadanie jest wówczas uproszczone pod względem gram-

tycznym i semantycznym, brak trójdzielnej kompozycji – nie ma wyodrębnionego wstępu, rozwinięcia i zakończenia. Pojawiają się błędy składniowe i gramatyczne.

W badaniu analizatora słuchowego stwierdzono, że funkcjonuje on w sposób nieharmonijny. W granicach normy kształtuje się werbalna pamięć fonologiczna (zdolność zapamiętywania kolejności głosek i sylab w wyrazach). Kasia prawidłowo dokonuje różnicowania i identyfikowania fonemów, co świadczy o tym, że ma duży zysk z aparatów słuchowych. Trudno ci pojawiają się na etapie dokonywania analizy i syntezy fonemowej wyrazów obco brzmiących lub odległych znaczeniowo. Natomiast jeżeli operacje te dotyczą wyrazów znanych z wcześniejszych doświadczeń językowych, dziewczynka nie popełnia błędów. Badanie analizatora słuchowego było wykonane podczas kontaktu indywidualnego, w optymalnych warunkach akustycznych. W szkole, gdzie panuje hałas, pogłósł i jest dość silna presja czasowa, dziewczynka może mieć trudnościami w usłyszeniu wszystkich informacji, które do niej docierają.

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ustalono:

- 1) cechy korzystne do rozwoju Kasi oraz osignięcia w sferze emocjonalno-motywacyjnej, instrumentalnej, społecznej, a także osignięcia edukacyjne (Grupa A);
- 2) niepowodzenia edukacyjne i cechy utrudniające rozwój Kasi oraz opanowywanie wiadomości i umiejętności treści objętych podstawowymi programami dla danego etapu edukacyjnego (Grupa B).

GRUPA A	GRUPA B
<ul style="list-style-type: none"> • adekwatny do wieku poziom inteligencji słownej, • motywacja do pracy umysłowej, dążenie do osignięcia sukcesu, • adekwatny do wieku zasób wiadomości ogólnych, • prawidłowo ukształtowane analiza i synteza oraz spostrzegawczość wzrokowa, werbalna pamięć fonologiczna, • pracuje samodzielnie poszukując potwierdzenia poprawności wykonywanych działań, • dokonuje interpretacji przeczytanych treści. <p>W pracy z tekstem wysłuchanym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dość dobrze radzi sobie z zadaniami wymagającymi odtworzenia informacji, • zapamiętuje najważniejsze wydarzenia, • umie pokazać zależności czasowo-przestrzenne pomiędzy zdarzeniami, • pokazuje motyw działania bohaterów, • potrafi dokonać uogólnienia tekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> • wolne tempo pracy, • trudnościami w rozumieniu złożonych wypowiedzi, • trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, • niechęć do wypowiadania, • w zakresie funkcji wzrokowych – obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa i pamięć wzrokowa, • w zakresie funkcji słuchowych – obniżona analiza i synteza fonemowa, • nie zapamiętuje informacji szczegółowych, • nie opanowuje tabliczki mnożenia, • myli pojęcia „kilka razy” i „o kilka”, • popełnia liczne błędy ortograficzne, • popełnia błędy składniowe i fleksyjne w wypowiedziach, • mierzliwość.

Kolejnym etapem jest ustalenie przez nauczycieli celów dydaktycznych i terapeutycznych. Określenie celów powinno być wyznaczane z uwzględnieniem zaleceń w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z uczniem z wadą słuchu).

Stwarzanie warunków umożliwiających kreatywne działanie dziewczynki w procesie edukacyjnym poprzez:

- wydłużenie czasu pracy koniecznego do wykonania poszczególnych zadań,
- organizowanie sytuacji na terenie klasy/szkoły/domu, w których dziewczynka może odnieść sukces,
- stosowanie czysto informacji zwrotnych – komunikaty powinny zawierać spostrzeżenia na temat postępów, a także elementów, nad którymi dziewczynka musi jeszcze popracować,
- upewnienie się, że stawiane dziewczynce wymagania są adekwatne do jej możliwości percepcyjnych,
- kreowanie sytuacji, w których dziecko będzie miało okazję do wymiany komunikatów z rówieśnikami – praca w grupach monitorowana przez nauczyciela,
- wydawanie poleceń i instrukcji w postaci krótkich, jasnych komunikatów.

Rozwijanie motywacji do podejmowania działań poprzez okazywanie wsparcia emocjonalnego i rozumiejącej postawy wobec trudnościami dziewczynki poprzez:

- stosowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym głównie wzmocnień pozytywnych,
- dostrzeganie nawet najmniejszych osiągnięć – Kasi, wysiłku wkładanego w pracę, chwalenie, nagradzanie, zachęcanie,
- stwarzanie przyjaznej i przyjaznej atmosfery, dającej poczucie bezpieczeństwa.

Umożliwienie dziewczynce odnoszenia sukcesów dydaktycznych poprzez dostosowanie treści dydaktycznych pod względem merytorycznym, jak i organizacyjnym (każdy nauczyciel przedmiotu we współpracy ze specjalistami znającymi specyfikę funkcjonowania dziecka z uszkodzonym słuchem, np. surdopedagoga, surdologopedę, pedagoga specjalnego, dokonuje analizy treści podstawy programowej w odniesieniu do potencjalnych możliwości dziecka). Przykładowo:

Język polski

Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji:

- zapewnienie optymalnych warunków akustycznych do odbioru wypowiedzi drogą słuchową:
 - nauczyciel mówi i nie przemieszcza się po klasie, jest zwrócony twarzą do dziewczynki, nie mówi zapisując informacje na tablicy – odczytuje je po zapisaniu,

- dziewczynka zajmuje w klasie miejsce umożliwiając jej obserwację dobrze oświetlonej twarzy nauczyciela (ródło światła za dzieckiem),
- nauczyciel przed rozpoczęciem lekcji zapoznaje dziecko z nowymi pojęciami (zapisuje je na tablicy, zachęca uczniów do podania ich definicji itp.), krótko przedstawia treści dotyczące tematu lekcji.

➤ wydłużenie czasu przeznaczanego na samodzielne czytanie tekstu.

Czytanie i słuchanie

- doskonalenie techniki czytania np. poprzez czytanie z podziałem na role – w początkowym okresie Kasia powinna być wcześniej poproszona o przygotowanie krótkiego fragmentu, w następnym etapie dziewczynka powinna być sukcesywnie wdrażana do czytania krótkich fragmentów bez przygotowania (zasada stopniowania trudności), czytanie nie jest oceniane aż do momentu oswajania się dziecka z sytuacją wystąpienia przed klasą, dziewczynka dostaje jedynie ustne informacje zwrotne;
- nauczyciel zadaje pytania pomocnicze, ułatwiające sprecyzowanie tematu i głównej myśli tekstu;
- nauczyciel, wspólnie z dzieckiem, dokonuje selekcji informacji istotnych od innych, pomaga w formułowaniu wniosków;
- zapoznaje dziewczynkę z tworzeniem wypowiedzi według zasad trójdzielnej kompozycji poprzez przygotowanie planu – plan powinien składać się z trzech, wyraźnie zaznaczonych (również pod względem graficznym) części.

wiedza językowa

- kształtowanie wiadomości językowej powinno mieć charakter pragmatyczny skoncentrowany na doskonaleniu umiejętności stosowania poprawnych form gramatycznych (składniowych i fleksyjnych) w praktyce – tworzenie i przekształcanie wypowiedzi, dostrzeganie i korygowanie błędów.

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 mogłyby realizowane wzajemne (naprzemiennie relacji) i intencjonalne.

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 części.

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 słabosłyszących 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 dorosłymi i korzystania z ich wiedzy i do wiadczenia w eksploracji otoczenia. Kierowane polecenia powinny być zatem ściśle związane z preferowanymi przez dziecko aktywnościami poznawczymi (podążanie za dzieckiem).

Okres przedszkolny jest czasem, kiedy niesłyszące dziecko do komunikowania się wykorzystuje zarówno komunikaty językowe dźwiękowe, jak i komunikaty gestowo-mimiczne. Skutecznie komunikowanie się jest zatem uzależnione 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 wspomniano uczniowie z uszkodzeniami słuchu stanowią bardzo różnicowaną 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 mówionego. W niesprzyjających warunkach akustycznych wskazane jest powtórzenie polecenia. Ważne jest, aby podczas wykonywania do wiadomości 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, bardzo potrzebowali dodatkowych informacji w postaci demonstracji sposobu wykonania danego zadania. Pomocną rolę okazała się, zwłaszcza w przypadku wykonywania skomplikowanych do wiadomości czy innego rodzaju działań, wcześniejsza projekcja filmu, na którym pokazany jest przebieg danej czynności. Dla omawianej grupy uczniów bardzo ważne 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 konieczne 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 powtórnego 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 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 środków wyrazu oraz zdolność analizowania własnych reakcji w kontaktach z innymi.

Słabo słyszycy lub niesłyszycy dzieci w wieku przedszkolnym wykazuj , podobnie jak ich słyszycy rówie nicy, ogromne zainteresowanie badaniem otaczaj cey rzeczywisto ci. Zadaniem nauczyciela powinno by , w miar mo liwo ci, współuczestniczenie w procesie eksploracji otoczenia. Aby jednak działania te były efektywne nale y zwróci uwag na nast pu j ce problemy:

1. Czy dziecko ma zapewnione poczucie bezpiecze stwa? Czy akceptuje działania nauczyciela?
2. Czy oczekiwania stawiane dziecku nie przekraczaj jego mo liwo ci psychofizycznych?
3. Czy wiedza nauczyciela o dziecku wystarcza, aby zastosowa odpowiednie rodzaje bod ców do wywołania okre lonej reakcji?
4. Czy nauczyciel potrafi odczyta stany emocjonalne dziecka?
5. Czy potrafi wykorzysta najbli sze rodowisko dziecka do wzbudzenia w nim aktywno ci poznawczej?
6. Czy potrafi ukierunkowa interakcje i reakcje komunikacyjne z dzieckiem zgodnie z jego oczekiwaniami?
7. Czy potrafi odczytywa i interpretowa komunikaty dziecka?

Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna:

Słabo słyszycy lub niesłyszycy uczniowie na kolejnych etapach edukacyjnych musz zmagasi z pokonywaniem trudno ci w komunikowaniu si zarówno z nauczycielami, jak i (a mo e przede wszystkim) z rówie nikami. Rodzi to poczucie osamotnienia i braku poczucia przynale no ci do okre lonej grupy. Motywacj do poznawania siebie w relacjach z innymi b dzie tworzenie sytuacji, które umo liwi uczniowi z uszkodzonym słuchem nawizywanie satysfakcjonuj cych relacji z rówie nikami. O ile na pierwszym etapie edukacyjnym ró nice w poziomie j zykowym nie stanowi jeszcze istotnej przeszkody w kontaktach mi dzy słyszycymi i niesłyszycymi dzie mi, o tyle problem staje si coraz bardziej powa ny w wy szych klasach szkoły podstawowej oraz na kolejnych etapach edukacyjnych. Intensywno kontaktów, ró norodno podejmowanych tematów oraz specyfika j zyka (argonu) wykorzystywanego do komunikowania si przez słyszycych uczniów sprawia, e ich niesłyszycy koledzy staj si coraz mniej atrakcyjnymi partnerami. Słabo słyszycy lub niesłyszycy uczniowie nie s w stanie uczestniczy w o ywionych dyskusjach, podczas których wymieniane s informacje na temat zainteresowa , trendów, planów na przyszło . Kształtowanie zatem wiedzy niesłyszcego ucznia o sobie, o swoich mo liwo ciach, a nast pnie na tej podstawie podejmowanie decyzji o wyborze okre lonego zawodu, odbywa si z konieczno ci w relacjach z osobami dorosłymi. W takiej sytuacji nauczyciel powinien zadba o to, aby nie

narzuca uczniowi własnego punktu widzenia, ale ukierunkowuje go na samodzielne podejmowanie wiadomych 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 umiejętność, adekwatna 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 dostrzeżenie i jego zwykła interpretacja powiadamiających 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 może 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 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 uporządkowanie wiedzy na temat rzeczywistości. Należy pamiętać, że w przypadku tej grupy uczniów to właśnie niedoskonały system językowy jest główną barierą

ograniczaj c poznawanie otoczenia. Zadaniem nauczyciela na ka dym etapie nauczania b -
dzie zatem motywowanie ucznia do podejmowania wysiłku w zakresie doskonalenia j zyka,
jako narz dzia gromadzenia i dzielenia si wiedzy o wiecie.

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

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

- warto ciowych cech osobistych ucznia,
- istotnych elementów wiata zewn trznego,
- wa nych elementów własnego (ucznia) systemu warto ci.

Z uwagi na ograniczenie mo liwo ci czerpania, a nast pnie przetwarzania i wykorzystywania
informacji płyn cych z otoczenia, które pozwalaj na kształtowanie obrazu własnej osoby,
obrazu rzeczywisto ci oraz rozpoznawania i nazywania swoich potrzeb, słabo słysz cy lub
nieślysz cy ucze podczas całego procesu edukacyjnego, a w wielu przypadkach tak e w y-
ciu dorosłym, b dzie musiał doskonali wy ej wymienione sfery funkcjonowania.

Realizacja celów w zakresie ka dego z wymienionych aspektów wymaga zatem od
nauczyciela niezwyklej wnikliwo ci w obserwacji rozwoju emocjonalnego i poznawczego
ucznia oraz umiej tno ci empatii. Działania nauczyciela musz by skierowane na kształto-
wanie u ucznia umiej tno ci poznawania siebie, przewidywania zachowa innych osób, z któ-
rymi wchodzi w relacje oraz rozró niania rzeczy wa nych od mniej istotnych. Kształtowanie
i doskonalenie wymienionych umiej tno ci to jeden aspekt działania. Drugi to weryfikowa-
nie, na podstawie nowych do wiadcz e i nowej wiedzy, stosunku ucznia do własnej osoby,
postawy oraz otoczenia.

Stopniowanie trudności

Stosowanie metody stopniowania trudno ci w przypadku uczniów z uszkodzeniami
słuchu jest niezwykle wa nym czynnikiem podnosz cym efektywno procesu edukacyjnego.
Z uwagi na trudno ci w komunikowaniu si , a tym samym mniejsze mo liwo ci skonfronto-
wania poprawno ci wykonywanych przez siebie działań ze słysz cymi rówie nikami lub
otrzymania potwierdzenia ze strony nauczyciela, napotykan e przez ucznia problemy (cz sto
pozornie tylko zbyt trudne do rozwi zania), rodz frustracje, poczucie bezradno ci oraz de-
motywuj do podejmowania aktywno ci. Rol nauczyciela jest zatem przeprowadzenie rze-
telnej diagnozy funkcjonalnej (rozpoznanie poziomu funkcjonowania ucznia), a nast pnie

zaprogramowanie procesu edukacyjnego w taki sposób, aby ucze mógł stopniowo nabywać nowe wiadomości i umiejętności, zgodnie z jego możliwościami percepcyjnymi.

Utrwalanie osiągnięć

W przypadku słabo słyszalnych lub niesłyszalnych uczniów bardzo istotnym czynnikiem podnoszącym efektywność pracy jest wyeliminowanie presji czasu. Należy zaznaczyć, że wykonywanie niektórych zadań przedłuża 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 słyszalnemu lub niesłyszalnemu uczniowi przydzielić mniejszą ilość zadań do wykonania w tym samym czasie, który mają do dyspozycji słyszalni uczniowie.

Dostosowanie materiału zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym z pewnością pozwoli uczniowi na stworzenie bardziej komfortowych warunków do refleksyjnej pracy. Nie można jednak zapominać, że słabo słyszalny lub niesłyszalny uczeń musi być przygotowywany do pracy również w warunkach presji czasowej, jak wymagają przystąpienie 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 spieszyć” 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 ograniczonego czasu. Należy oczywiście pamiętać o indywidualnych predyspozycjach dziecka, wynikających z uwarunkowań temperamentalnych oraz występowania ewentualnych zaburzeń sprzecznych z uszkodzeniem słuchu.

Na etapie edukacji przedszkolnej jednym z najistotniejszych elementów jest uświadomienie słabo słyszalnemu lub niesłyszalnemu 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 wyobraźniowy) 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 uwa nie słucha/słucha i patrzy na twarz mówi ciego/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 słyszających lub niesłyszających 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 słyszającego lub niesłyszającego ucznia). Zadaniem nauczyciela jest dbać 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 niesłyszającym lub słabo słyszającym
Jak organizować i realizować zajęcia edukacyjne i działania wspierające ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Organizacja pracy z uczniem z wad 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 wad 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 własnego obrazu własnej osoby (własnego ja). Ocena zatem z jednej strony powinna uwzględniać wysiłek własny w opanowanie określonych treści i umiejętność, 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 zdecydował 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 poznać 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 grup 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 słyszycym lub niesłyszycym 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 krótkich fragmentów tekstu;
- posługiwania się mniejszym, niż u słyszycym rówieśników, zasobem leksykalnym;
- błędów merytorycznych wynikających ze słabego opanowania nowej, specjalistycznej terminologii;
- umiejętności dostrzegania różnic między językiem mówionym i pisany;
- błędów wynikających z barier w przyswajaniu systemu fonologicznego.

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

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

- Cele edukacyjno-terapeutyczne:
 - cel główny: kształtowanie poczucia własnej wartości ucznia;
 - cele szczegółowe: rozwijanie wiadomości 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 słyszycym 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 uczniami 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 nawiązania 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 ten 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 jednak 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 trudno może 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 trudno

z prawidłów artykulacji 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 jasny przekaz (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 trudnościami w percepcji dźwięków, można zastosować metody audytywno-werbalne lub oralne (metoda werbotonalna P. Guberiny, S. Schmid-Giovannini, A. van Udena) lub metod 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 uwarunkowana takimi czynnikami, jak:

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

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

Uwaga: wiadomości o celach i wytworzenie pozytywnej motywacji:

- zapoznanie uczniów z celami, które mają być realizowane na lekcji powinno się odbywać na poprzednich zajęciach – wyeliminuje to element zaskoczenia i zminimalizuje poczucie bezradności w obliczu konieczności sprośnięcia 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,
- nawizanie/odwołanie się, jeżeli to możliwe, do treści poznanych wcześniej, które jednak mogą wpłynąć na lepsze zrozumienie i zapamiętanie nowego materiału,
- zastosowanie metod aktywizujących i zasady pogłębienia,
- 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 specjalizacją.

styczn terminologi , wr cz przeciwnie. W przypadku jednak zastosowania metod podaj cych na lekcji, celem powinno si sta sformułowanie przekazu w taki sposób, aby stał si on dost pny dla słabo słysz cego lub niesłysz cego ucznia.

Nabywanie, uogólnianie i systematyzowanie poj :

- kreowanie sytuacji poznawczych, podczas których ucze b dzie mógł uczy si zna-
cze , zgodnie z zasad , e wszystko na wiecie ma swój nazw , aby nast pnie samo-
dzielnie lub z pomoc mógł odkrywa i nazywa zale no ci mi dzy elementami rze-
czywisto ci (porównywanie przedmiotów, okre lanie cech wspólnych i ró ni cych,
tworzenie poj);
- klasyfikowanie poj nadrz dnych i podrz dnych.

Utrwalanie nowych tre ci przez zastosowanie w praktyce:

- zapoznanie ucznia z mo liwo ciami wykorzystania konkretnej, praktycznej umiej tno-
ci w yciu codziennym;
- przygotowanie jasnej instrukcji, a je li ucze ma problem z wykonaniem polecenia
ustnego nale y zademonstrowa sposób wykonania danej czynno ci;
- j zykowe komentowanie wykonywanych przez ucznia działa ;
- odwoływanie si do poznanej wcze niej wiedzy teoretycznej;
- tworzenie teorii na podstawie działań praktycznych – pomoc w formułowaniu wnio-
sków;
- kształtowanie umiej tno ci j zykowego wyja niania przyczynowo ci zjawisk poprzez za-
dawanie pyta o kolejno etapów działania (Co musisz teraz zrobi ? – Teraz musz ...
Dlaczego? Dlatego, e... (parafraza) Teraz musisz zrobi ..., poniewa /dlatego, e...).

Kontrola i samokontrola osi gni tych przez uczniów kompetencji:

- monitorowanie wykonywanych przez ucznia działań na lekcji (sprawdzanie popraw-
no ci merytorycznej notatek, kontrolowanie wykonywanych samodzielnie przez
ucznia zada itp.);
- kontrola osi gni tych kompetencji powinna odbywa si systematycznie (sprawdzanie
pracy domowej i analiza popełnionych przez ucznia bł dów);
- ucze powinien by poinformowany o zakresie materiału (zagadnieniach), który musi
przygotowa na sprawdzian.

Pomoce techniczne i środki dydaktyczne, z jakich mogą korzystać nauczyciele i uczniowie niesłyszący lub słabo słyszający

Z jakich pomocy technicznych i środków dydaktycznych mogą korzystać nauczyciele i uczniowie niesłyszący lub słabo słyszający?

Aparaty słuchowe

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

Implanty

- Implant limakowy – jest rodzajem protezy słuchowej, która zamienia dźwięki na impulsy prądu elektrycznego, a następnie doprowadza je do zakończenia nerwu słuchowego. Impulsy są dalej przewodzone do ośrodków centralnych w mózgu oraz rozpoznawane jako wrażenia słuchowe. Implanty limakowe 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 wychwytyjącego głos mówiącego i wysyłającego go za pomocą fal radiowych bezpośrednio do odbiornika połączonych 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 słyszającymi lub niesłyszącymi uczniami mogą stać się cennym środkiem pozwalającym na uatrakcyjnienie lekcji, podniesienie efektywności procesów percepcyjnych wykorzystujących wzrok (możliwość prezentowa-

nia 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 mowi ci percepcyjne ucznia z uszkodzonym słuchem nie pozwalaj na zapami tanie lub zanotowanie najistotniejszych informacji podczas lekcji, wskazane jest umoliwienie nagrania wykładu, opowiadania czy opisu, prezentowanego przez nauczyciela, na dyktafon. Moe to stanowi cenne ródło wykorzystywane przez ucznia w domu, w celu przypomnienia i utrwalenia wiadomoci z lekcji.

LITERATURA:

- Cieszy ska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu j zykowego przez dzieci niesłysz ce w wieku poniemowl cym i przedszkolnym*. Prace monograficzne Akademii Pedagogicznej w Krakowie nr 292. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Csanyi, Y. (1994). *Słuchowo-wербalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narz dem słuchu*. Warszawa: WSiP.
- Dry ałowska, G. (1997). *Rozwój j zykowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dziecko z uszkodzonym narz dem słuchu w szkole powszechnej i przedszkolu*. (1997). Warszawa: Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu.
- Gałkowski, T. (1992). *O integracji szkolnej dzieci i młodzie y 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., Hoły ska, B. (1984). *Rehabilitacja małych dzieci z wad słuchu*. Warszawa: PZWL.
- Krakowiak, K. (1995). *Fonogesty jako narz dzie formowania j zyka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja j zykowa i jej zaburzenia*. T. 14. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K. (2006). *Karta samooceny umiej tno ci komunikowania si 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). *Umiej tno ci komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Komunikacja j zykowa i jej zaburzenia*. T. 3. Lublin: Zakład Logopedii i J zykoznawstwa Stosowanego UMCS.
- Krakowiak, K. (2006). *Pedagogiczna typologia uszkodze słuchu i osób nimi dotkni tych*. 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*. „Audiofonologia” XVII, 143–151.
- Mój ucze nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodost pnych*. (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.
- Ucze z wad słuchu chce zrozumie wiat. Poradnik dla nauczycieli ogólnodost pnych szkół ponadpodstawowych* (2005). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

2. 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 określone 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, lateralizacja 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 zmniejszone pole widzenia, które zależy nie tylko 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 stopień 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 1 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, korzysta 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, wiatłowstręt, zaburzenia adaptacyjne, a także choroby typu jaskra czy zaćma.

Dzieci słabo widzące nie stanowią jednolitej grupy. Ich pole widzenia znacznie się różni 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 wzrokiem i orientacją w przestrzeni. U wielu dzieci słabo widzących zaburzona jest koordynacja wzrokowo-ruchowa, co w konsekwencji obniża sprawność wykonywania różnorodnych czynności praktycznych, a więc zmniejszona jest precyzja i wolniejsze tempo działania.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w przypadku ucznia niewidomego lub słabo widzącego

Jak podstaw programow realizuj uczniowie z wad wzroku, jakich trudno ci z nabywaniem wiadomo ci i umiej tno ci mog do wiadcza , jak powinien pracowa nauczyciel z uczniem niewidomym lub słabo widz cym?

Podstawa programowa

Dzieci i uczniowie z wad wzroku mog zrealizowa 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 wykorzysta 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 poradnię psychologiczno-pedagogiczną i za wiadczeniu lekarskim, wydanym przez lekarza specjalistę.

W czasie pisemnej sprawdzianu lub egzaminu uczniowie z wad wzroku mają prawo do:

- 1) wydłużenia czasu jego trwania o 30 minut w przypadku każdego arkusza egzaminacyjnego;
- 2) obecności w zespole egzaminacyjnym tyflopädagoga;
- 3) arkuszy egzaminacyjnych drukowanych alfabetem brajla lub powiększonych czcionkami;
- 4) dostosowania elementów graficznych do potrzeb uczniów niewidomych (brajlowskie) i słabo widzących (powiększone i przygotowane pod ich możliwości wzrokowe);
- 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 urządzenie z nim współpracujące, linijka brajlowska, syntezytor 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 możliwości 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 konkretno ci i pogl dowo ci nauczania,
- 3) zasada priorytetu rewalidacji w organizacji procesu edukacyjnego,
- 4) zasada przystosowania wymaga do indywidualnych mo liwo ci uczniów.

W nauczaniu dzieci najmłodszych szczególnie wa na jest zasada pogl dowo ci i konkretno ci nauczania. Dziecko kształtuje wyobra enia i poj cia tym bardziej adekwatne, im wi ksza pogl dowo metody i pomocy dydaktycznych towarzyszy poznawaniu. Mo liwo poznania przedmiotu, zjawiska, obiektu w jego naturalnej postaci i otoczeniu daje gwarancj , e dziecko poł czy wła ciwie tre ci ze słowem, które je oznacza. Gdy nie mo emy pokaza uczniowi rzeczywistego obiektu lub zjawiska, zast pujemy je czytelnym, pozbawionym zb dnych szczegółów modelem, makiet , rysunkiem wypukłym, wykonanym za pomoc mocnych, kontrastowych barw. Przy poznawaniu, dla dzieci niewidomych lub słabo widz ycych, nauczyciel pełni rol przewodnika, który wyja nia i wskazuje na zwi zki oraz proporcje pomi dzy poszczególnymi elementami.

Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy

Trudno ci i ograniczenia uczniów niewidomych lub słabo widz ycych mo na w znacznym stopniu złagodzi lub usun przez:

- zaopatrzenie ich w odpowiednie pomoce optyczne i nieoptyczne poprawiaj ce zdolno ich widzenia;
- wyposa enie klasy w nowoczesny sprz t elektroniczny ułatwiaj cy prac uczniowi niewidomemu lub słabo widz cem (np. drukarka laserowa, drukarka brajlowska z oprogramowaniem drukuj cym wypukłe rysunki, skaner i oprogramowanie rozpoznaj ce druk zwykły i pismo brajla, stacjonarny i komputerowy powi kszalnik elektroniczny, program powi kszaj cy obraz wy wietlony na ekranie, który jest wzbogacony o moduł ud wi kawiaj cy, syntezytor mowy, oprogramowanie u ytkowe i edukacyjne, dostosowane do potrzeb uczniów z wad wzroku);
- zastosowanie wła ciwego o wietlenia ogólnego (niektórzy uczniowie słabo widz cy mog potrzebowac dodatkowego o wietlenia na stanowisku pracy, np. lampa z regulowanym ramieniem, z regulowanym nat eniem wiatła i kloszem zapobiegaj cym o lepieniu), zainstalowanie w oknach aluzji, rolet czy zasłon;
- zapewnienie kontrastów barwnych na stanowisku pracy ucznia dla umo liwienia lepszej orientacji (np. kolor blatu stolika powinien kontrastowac z kolorami elementów wyst puj cych przy wykonywaniu ró nych prac – mo na te naklei tam w ko-

lorze kontrastowym lub przybi listw na brzegach stolika), tablica powinna by kontrastowa w stosunku do elementu pisz cego (np. czarna, matowa, a kreda biała), drzwi w kolorze kontrastowym w stosunku do cian, a klamka w stosunku do drzwi, kontrastuj ce z tłem wył czniki pr du, kolorowe elementy w łazience;

- wprowadzenie oznacze na ci gach komunikacyjnych – uczniom słabo widz cym pomaga, gdy pierwszy i ostatni stopie schodów oznaczony jest kontrastowym kolorem (np. mo na przyklei ółty pasek), wa ne jest równie , by por cze przy schodach były wygodne, a ich kolor kontrastował ze cianami, na podłogach pomocne mog si okaza tzw. szlaki komunikacyjne utworzone przy zastosowaniu innego rodzaju faktury czy innego koloru, na du ych przeszklonych powierzchniach (np. drzwiach) na wysoko ci oczu naklei lub namalowa wyra ny element graficzny, stosowa powi kszone numery klas lekcyjnych i inne napisy (najlepiej umieszczone na poziomie wzroku);
- zachowanie stałego porz dku w otoczeniu ucznia (np. krzesła powinny by dosuni te do stolików, szuflady i drzwiczki szafek zamkni te), drzwi wej ciowe albo zawsze zamkni te albo całkowicie otwarte, nale y informowa ucznia o ka dej zmianie.

W pocz tkowym okresie nauki ucze niewidomy mo e potrzebowa wi kszego zainteresowania ze strony nauczycieli i uczniów. Chodzi tutaj o udzielenie mu pomocy we wł czeniu si w funkcjonowanie szkoły. Pomoc ta powinna przejawia si w szczególno ci w szczegółowym zapoznaniu ucznia niewidomego ze szkoł , z lokalizacj ró nych pomieszcze i urz dze (np. szatni, łazienki itp.). Powinno to polega na zaprowadzeniu go do tych pomieszcze , pozwolenie mu na bezpo rednie dotykowe zapoznanie si z tymi urz dzeniami oraz obja nienie mu, jakie jest ich przeznaczenie i jak najpro ciej do nich trafi . W procesie zapoznawania ucznia z klas czy szkoł trzeba zwraca uwag na wszystkie istotne elementy stanowiska pracy ucznia oraz wszystkie wa ne przedmioty znajduj ce si na nim. Ucze niewidomy nie ma bowiem mo liwo ci wzrokowego ich spontanicznego zauwa enia. W ten sposób wytworzy on sobie szczegółow *mentaln map* klasy i szkoły, która b dzie zawiera istotne punkty orientacyjne (okre lone przedmioty o stałej lokalizacji). Taka *mapa* b dzie mu pozwalała na swobodne poruszanie si po klasie czy szkole.

Kolejny wa ny element pomocy uczniom z wad wzroku to zapoznanie go z Zespołem klasowym oraz z nauczycielami, a szczególnie z tymi, którymi b dzie on bezpo rednio współpracował i miał cz sty kontakt. Powinien on mie mo liwo porozmawiania z nimi, usłyszenia od nich pyta i uwag oraz mo liwo udzielenia im odpowiedzi i wyja nie co do wspólnej pracy. Chodzi o to, aby od samego pocz tku wyja ni wszelkie w tpliwo ci i uło y dobre relacje z rówie nikami i nauczycielami oraz zapewni uczniowi poczucie bezpiecze stwa.

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 poznania, orientacji, lokomocji itd.), a także określi 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). Określi również z jakich pomocy optycznych i nieoptycznych uczeń powinien korzystać, jak wielkość czcionki może odczytać. Nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami, rozmowy z dzieckiem, badania za pomocą metod projekcyjnych i obserwacji określi poziom przystosowania emocjonalnego i funkcjonowania społecznego, jak również uzdolnienia kierunkowe i zainteresowania ucznia oraz sytuację dziecka w środowisku rodzinnym, rówieńczym i szkolnym.

Ważne 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 pomocy jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Nauczyciel tworzy narzędzia diagnostyczne może posłużyć się przez siebie skonstruowanymi arkuszami diagnostyczno-obszawacyjnymi badającymi np. motywacje do nauki szkolnej, uspołecznienie, zaburzenia zachowania – nadpobudliwość, stopie przyhamowania itd. Arkusz diagnostyczno-obszawacyjny dotycz cy motywacji do nauki szkolnej, skonstruowany przez tyflopsychologa E. Kamiarski, obejmuje ocenę zachowania ucznia (np. stara się porz dnie pracowa w szkole i porz dnie odrabia lekcje, potrafi długo pracowa nad jedn rzec , prace doprowadza do końca, nawet gdy natrafia na trudno ci, przejawia ambicje, usiluje spełnia wymagania nauczycieli dotycz ce zachowania i nauki, zale y mu na otrzymaniu dobrych ocen, jest samodzielny w pracy, lubi samodzielnie pokonywa problemy szkolne, jest aktywny intelektualnie, cz sto zadaje pytania, zabiera głos w dyskusji, lubi bra udział w zaj ciach wymagaj cych wysilku intelektualnego, jest refleksyjny, analizuje swoje post powanie) zgodnie z przyj t skal (np. nigdy, rzadko, przeci nie, cz sto, zawsze). Takiego typu arkusze diagnostyczno-obszawacyjne z całą pewno ci mog ułatwi prac nauczycielom.

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia niewidomego lub słabo widzącego
Jakie s warunki utrudniaj ce i ułatwiaj ce rozwój ucznia z wad wzroku?
Jakie warunki zewn trzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia nale y uzna za wa ny dla rozwoju ucznia z wad wzroku?

Analizując wyniki diagnozy nauczyciel powinien kierowa si przydatno ci cech ucznia niewidomego lub słabo widzącego w jego edukacji. Przy ich rozpatrywaniu powinien wychwycić grup cech korzystn dla rozwoju, które b d „sił nap dow ” przy realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz grup cech niekorzystnych dla rozwoju, które mog utrudnia uczenie.

Uczni z wad wzroku mo e wykazywa si dobrym poziomem intelektualnym i wiedz , przygotowaniem do lekcji, komunikatywno ci , pracowito ci , aktywno ci , ambicj , dobr koncentracj , systematyczno ci , dobr koordynacj wzrokowo-ruchow (słabo widzący), dobr pami ci . Te korzystne cechy b d jego sił nap dow w osi ganiu celów edukacyjnych przy realizacji programu.

Natomiast cechami wyróż niającymi w sposób negatywny uczniów z wad wzroku s szybko i sprawno pracy na lekcji.

Niezwyczajnym 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 wykształcił w nim potrzebę posługiwania się rękoma.

Ograniczenie spostrzegania wzrokowego może mieć negatywny wpływ na rozwój motoryczny i na działanie praktyczne u dzieci słabowidzących, 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. blidy (np. mruczenie 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 większym odsetku przypadków dzieci osiągną 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 przeznaczony¹³.

Przed dokonaniem wyboru podręcznika nauczyciel powinien sprawdzić, czy dostępne jego adaptacje w brajlu lub w druku powiększonym. Informacji o podręcznikach należy szukać na stronie internetowej MEN, można też dowiadywać się w Zakładzie Nagra i Wydawnictw Związku Niewidomych. Podczas wyboru podręcznika dla ucznia słabo widzącego nauczyciel musi brać pod uwagę wielkość czcionki (najmniej 18 punktów), papier powinien być matowy (nie powodujący odbłasków), 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.

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 wad 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 codziennego i – miar 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-

¹³ 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 wyczenia 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 możliwościami występowania u ucznia zachowań takich, jak: niechęć do pracy wzrokowej, drażliwość, skrócenie czasu koncentracji, zwikszość męczliwość, zmniejszona ruchliwość, trudności z wykonywaniem czynności życia codziennego.

Problemem, jakim może wystąpić na każdym etapie 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 możliwość doświadczenia 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.

Wyczenia 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 księzek i księzek mówionych, a uczniom słabo widzącym z księzek powiększonych czcionkami.

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. Bez względu na to, nie 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 przyspieszyć proces chorobowy.

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

W działaniach edukacyjnych i terapeutycznych dla ucznia z wad 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 naładowanie. Słowo ma dla dziecka ogromne znaczenie. Słowo jest jego przewodnikiem w orientacji przestrzennej i innych procesach poznawczych. I dobrze jest, jeżeli słowo (opowiadanie) ma charakter fotograficzny i kinetyczny.

Dla ucznia z uszkodzonym analizatorem wzroku pozostałe obszary edukacji i kierunki działań w terapii dydaktycznej są tak samo ważne, gdy ich działaniem to rozbudzanie zainteresowania ucznia, doskonalenie mechanizmu podejmowania decyzji.

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.

Prac pedagogiczn z uczniem niewidomym lub słabo widz cym nale y realizowa z wykorzystaniem wa nych zasad:

- zasada zapewnienia bezpiecze stwa, yczliwo ci, akceptacji, tolerancji i zaufania ucznia do nauczyciela;
- zasada indywidualizacji – maksymalna indywidualizacja pracy uwzgl dniaj ca mo - liwo ci wzrokowe i intelektualne ucznia, jego wolniejsze tempo spostrzegania, poznawania zjawiska, pracy (czytania, pisania), dostosowanie sposobów poznawania rzeczywisto ci do mo liwo ci ucznia;
- zasada stopniowania trudno ci – dostosowanie do poziomu sprawno ci i umiej tno ci (przechodzi si od zada prostych do bardziej zło onych);
- zasada korekcji i kompensacji polegaj ca na tworzeniu mechanizmów kompensacyjnych czyli zast powaniu wzroku innymi zmysłami, wspieraniu zaburzonej funkcji przez sprawn lub mniej zaburzon (wiczenia powinny by układane tak, aby w ci - gu jednostki lekcyjnej były usprawniane wszystkie funkcje);
- podczas pracy na lekcji stosujemy zmienno rodzaju zaj , wiczenia anga uj ce receptor wzrokowy nie powinny trwa dłu ej ni 15 minut;
- zasada kształtowania u ucznia pozytywnej motywacji do nauki, kształtowania wiary we własne siły i umiej tno ci przezwyci ania trudno ci (krok po kroku);
- zasada optymizmu pedagogicznego polegaj ca na wierze we własne mo liwo ci ucznia, dostrzeganiu najdrobniejszych sukcesów, atmosferze sympatii, pozytywnym oddziaływaniu.

Liczni badacze podkre laj , i dobre nastawienie ucznia do pracy wzmaga jego procesy zarówno intelektualne, jak i biologiczne, co korzystnie wpływa na efekty tej pracy. Uczniowie niepełnosprawni bardzo cz sto przejawiaj onie mielenie, l k przed nowymi sytuacjami i nale y temu wła nie przeciwdziała , rozwijaj c ich zainteresowania, ułatwiaj c zrozumienie przerabianych tre ci nauczania.

Celem pracy edukacyjnej i rewalidacyjnej jest wychowanie ucznia zdolnego do kierowania własnym yciem, wykorzystuj cego w pełni swoje zdolno ci, posiadaj cego uniwersalny system warto ci i bior cego aktywny udział w yciu społecznym. Powinien mie wiadomo swojej niepełnosprawno ci i wynikaj cych z niej ogranicze , mie zapewnione poczucie bezpiecze stwa, potrafi oceni swoje mo liwo ci i podj działania sprzyjaj ce realizacji planów i marze , posiada umiej tno podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i odpowiedzialno ci za swoje post powanie, mie rozbudzon potrzeb zdobywania wiedzy i umiej tno korzystania z niej w yciu 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 wad 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 listwy ochronne, 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, gdy stanowią niebezpieczeństwo dla ucznia słabo widzącego;
- pomoce optyczne – najczęściej są to szkła optyczne, lupa, linały optyczne, folie pryzmatyczne, monokulary, lupy elektroniczne, powiększalniki TV, odpowiednie oprogramowanie komputerowe;
- przybory szkolne – zeszyt (gładki, o powiększonej liniaturze, grubszym zaznaczaniu linii), narzędzie do pisania (miękkie ołówki, mazaki, cienkopis), podręczniki w brajlu albo o powiększonym druku (wielkość czcionki 16–18 punktów);

Ważne jest umiejętne i zasadne ocenianie uczniów z dysfunkcją wzroku, a w tym należy uwzględnić zalecenia:

- ocena pracy ucznia powinna uwzględniać nie tylko efekt, ale także możliwości dziecka i wkładony przez niego wysiłek;
- z uwagi na wolne tempo pracy wzrokowej należy wyodrębnić limit czasu przeznaczony na pisanie klasówek, sprawdzianów, egzaminów, w sytuacjach egzaminacyjnych należy brudnopisy oceniać na równi z czystopisami;
- w uzasadnionych przypadkach (dysgrafia, głębokosć zaburzenie widzenia) należy przy ocenie brać pod uwagę stronę graficzną pisma;

- w sytuacjach uzasadnionych można na 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 swój poziom sprawności 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 wad 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 wad 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 dyktafonu (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 zwiększamy samodzielnie, pozwalamy na bardziej swobodne pokonywanie problemów dnia codziennego, pomagamy w uniezależnieniu się od innych, a zarazem ułatwiamy bezpieczny i bliski kontakt z otaczającym światem zewnętrznym.

Przykłady rozwiązań metodycznych podczas zajęć edukacyjnych

- Czynności wstępne na lekcji z uczniami z wad wzroku to przede wszystkim zajęcie przez nich swoich miejsc, powitanie, sprawdzenie listy obecności, przygotowanie pomocy optycznych i nieoptycznych wspierających prac. Powitanie ułatwia uczniom z zaburzeniami widzenia zorientowanie się kto jest w klasie.
- Uwiadomienie celów i wytworzenie pozytywnej motywacji. Należy tak zaplanować zajęcia, aby uwzględnić specyfikę ucznia wynikającą z braku czy osłabienia wzroku, ale jednocześnie nie 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 wiadomy, 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 wad wzroku w klasie odbiera głównie informacje i wiadomości przekazywane drogą słuchową. Koncentracja na bodźcach słuchowych (słuchanie) jest bardziej naturalna 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. Jeżeli 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 form 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 do 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 pracę ucznia nauczyciel powinien doceniać wysiłek własny w pokonywaniu trudności, wyzwałać 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 postępowania 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 wad 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, turmiony, 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 wyposażone w dodatkowe urządzenia i oprogramowanie umożliwiający 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 zrekomensować sieci komputerów.

LITERATURA:

- Jakubowski, S. (red.) (2001). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawy programowe 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.
- Sadowska, Z. (1981). *Tyflopedagogika*. Warszawa: WSiP.

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

mgr Agnieszka G. Stoł

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością ruchową

Jakie informacje i zalecenia mogłyby 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 indywidualnego 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.

Niepełnosprawność ruchowa, której przyczyny istnieją od okresu wczesnego dzieciństwa, jak to się dzieje na przykład na skutek nieprawidłowo rozwijającego się i dojrzewającego układu nerwowego, występowania wad wrodzonych lub chorób uwarunkowanych genetycznie, zazwyczaj nie jest widoczna od pierwszych chwil życia, ale pojawia się stopniowo, prowadząc do sukcesywnego upośledzenia sprawności wraz ze wzrostem i rozwojem dziecka.

Niepełnosprawność ruchowa, której przyczyną są wynikiem przebytych urazów, wypadków lub chorób o nagłym początku i ostrym przebiegu (np. choroba Heinego-Medina), jest widoczna nagle i wymaga natychmiastowej zmiany dotychczasowego trybu funkcjonowania dziecka włącznie ze sposobem nauczania.

Wśród schorzeń najczęściej powodujących niepełnosprawności ruchowe u dzieci wymienia należy:

- 1) mózgowo-porażenie dziecięce (mpdz),
- 2) dystrofia postępująca mięśni,
- 3) przepukliny oponowo-rdzeniowe,
- 4) skrzywienie boczne kręgosłupa,
- 5) i inne, w tym: wrodzone sztywności stawów, choroby Haglunda, choroby Heinego-Medina, choroby Osgood-Schlattera, choroby Recklinghausena, choroby Perthsa, choroby Scheuermanna, choroby nerwowo-mięśniowe (w tym rdzeniowy zanik mięśni, neuropatie, miopatie), fakomatoz (w tym stwardnienie guzowate i choroby Sturge-Webera), kolagenoz, nowotwory kości (w tym kostno mięsaki, mięsaki Ewinga i chłoniaki mięsaki), kręczy, martwiczości, miasteni, osteoporozy, polineuropatii, porażenie pletwy ramiennej, wady stóp (w tym stopko-szpota i płaskostopie), wodogłowie, wrodzone łamliwość kości, złuszczenie nasad oraz złamania i amputacje wstępujące na skutek urazów i wypadków.

Mózgowe porażenie dziecięce jest Zespołem wielu objawów chorobowych, spośród których na pierwszy plan wysuwają się różnego stopnia i lokalizacji porażenia oraz niedowład kończyn, bardzo często połączone ze współruchami, związanym napięciem mięśniowym, patologicznymi odruchami, a także zaburzeniami równowagi (Chmielik, J. i in., 1997), które najczęściej stanowią dominujący objaw zaburzenia. Znaczącą cechą tego Zespołu jest jego ewolucyjny charakter (pomimo stabilności strefy uszkodzenia mózgu). Dzieci mogą być charakteryzowane jedynie niewielkimi trudnościami w zakresie czynności manipulacyjnych, bądź mogą być one znacznie ograniczone, co zmusza dziecko do poruszania się o kulach, w balkoniku lub na wózku inwalidzkim. Jedną z obowiązujących do dziś klasyfikacji Zespołu porażenia, wydzieliła sześć postaci, a w każdej z nich uwzględnia stopień nasilenia zmian (lekki, umiarkowany i znaczny):

- 1) obustronny niedowład kurczowy,
- 2) niedowład połowiczny,
- 3) obustronny niedowład połowiczny,
- 4) postać pozapiramidowa,
- 5) postać módkowa,
- 6) postaci mieszane (za: R. Michałowicz, 2001).

Pierwsza z postaci – obustronny niedowład kurczowy (diplegia) – charakteryzuje się większym nasileniem zmian w kończynach górnych, choć zdarzają się również przypadki porażenia jedynie kończyn dolnych. Z uwagi na brak możliwości wyprostowania nóg w stawach kolanowych i biodrowych sprawia, że dziecko krzyżuje (w pozycji siedzącej) oraz staje na palcach, co utrudnia lub uniemożliwia samodzielne chodzenie (M. Borkowska, 2001). Z uwagi na nadmierne napięcie mięśniowe u dzieci w wieku szkolnym obserwuje się zaburzenie ruchów precyzyjnych. Postaci tej często towarzyszą zaburzenia wzroku (zeź). Rozwój umysłowy pozostaje zazwyczaj w normie, natomiast mowa rozwija się w czasie (Z. Łosiowski, J. Serejski, 1985).

Niedowład połowiczny (hemiplegia) występuje u dzieci, u których doszło do uszkodzenia w obrębie kory mózgowej i struktur podkorowych jednej półkuli (za: R. Michałowicz, 2001). Obraz stanowi jednostronny niedowład kurczowy prawo- lub lewostronny (po stronie przeciwnej do uszkodzenia mózgu). Zmiany są bardziej zauważalne w przypadku kończyn górnych. Około 5.–7. roku życia u większości dzieci pojawiają się szybkie i nieskoordynowane ruchy dowolne różnych grup mięśniowych połączone z nietypowym ułożeniem palców u ręki (Z. Łosiowski, J. Serejski, 1985). Dzieci te poruszają się zazwyczaj samodzielnie, choć mają tendencję do pochylania się na niedowładną stronę. W wyniku przykurczy po

stronie niedowładów dochodzi często do skrzywienia kręgosłupa oraz asymetrii barkowej. Ręka b d ca w niedowładzie nie jest zazwyczaj używana przez dzieci, stąd jednym z zadań rehabilitacyjnych jest uczynienie z niej ręki pomocniczej. Rozwój umysłowy u większości dzieci jest w normie. U ponad ¼ dzieci obserwuje się napady padaczkowe.

Postać obustronnego niedowładów połowicznego, czyli *hemiplegia bilateralis*, powstaje na skutek uszkodzenia struktury korowej i podkorowej obu półkul mózgowych. U dzieci tych również zmiany są silniej zauważalne w przypadku kończyn górnych anieli dolnych, a postęp w rozwoju ruchowym zachodzi bardzo powoli. Wiele spośród dzieci nie jest w stanie wyjść poza leżenie na plecach, a tylko niektóre b d mogły poruszać się samodzielnie stojąc lub chodząc. Dzieje się tak z uwagi na ograniczenia w ruchach dowolnych, wzmożone napięcia mięśniowe dotyczące kończyn przy jednoczesnym osłabieniu napięcia osi głowej i przetrwałych odruchach tonicznych. Dzieci z tą postacią mpdz nadmiernie zaciskają nadgarstek i palce podczas wykonywania chwytu z powodu przetrwałego odruchu chwytowego oraz reakcji cofania ręki w sytuacji pojawienia się bodźca dotykowego. Osoby z tej grupy cechują się bardzo poważnymi zaburzeniami mowy (dyszartria, anartria), które prowadzi mog nawet do trudności w gryzieniu, żuciu oraz połykaniu (R. Michałowicz, 2001). Rozwój umysłowy bardzo często jest zaburzony. Występuje ponadto padaczka i zaburzenia widzenia (w tym oczopląs).

Postaci pozapiramidowej towarzyszą ruchy mimowolne często ograniczające lub uniemożliwiają rozwój manipulacyjny i lokomocyjny dziecka. Przy wzmożonym napięciu mięśniowym obserwuje się znaczne opóźnienie rozwoju ruchowego. Od pojawiania się około trzeciego roku życia ruchów atetotycznych i pląsawicznych zależy możliwość uzyskania przez dziecko umiejętności wykonywania czynności życia codziennego, a co za tym idzie samodzielności. U dzieci z tą postacią mpdz obserwuje się niekiedy zaburzenia w sferze poznawczej. Podobnie jak w przypadku hemiplegii w tej grupie dzieci występuje zaburzenia mowy o charakterze dyszartrii spowodowane dyskinezami niartykulacyjnymi, co wpływa również na zwikszone linienie się dzieci. Niekiedy występuje również niedosłuch różnego stopnia (Z. Łosiowski, J. Serejski, 1985).

U dzieci z postacią módkową mpdz wśród obserwowanych zaburzeń wymienić należy: trudności w koordynacji ruchów i utrzymania prostej postawy ciała, zaburzenia równowagi, niekontrolowane ruchy i niemożność zahamowania w momencie rozpoczęcia, odrębie zamiarowe i oczopląs (M. Borkowska, 2001). Możliwość samodzielnego rozumienia oraz komunikowania się słownego pojawiają się z dużym opóźnieniem. Rozwój umysłowy jest zazwyczaj prawidłowy (R. Michałowicz, 2001).

Dystrofie postępujące m. ni to genetycznie, m. niowe, skorelowane z płci uwarunkowane choroby. Najczęstszą postacią stanowi dystrofia m. niowa Duchenne'a występująca u chłopców, a przenoszona przez kobiety. Jej pierwsze objawy stają się zauważalne w momencie, gdy dziecko zaczyna chodzić. Chód jest nieprawidłowy (kaczkowaty z tendencją do chodzenia na palcach). Bardzo charakterystyczne jest podnoszenie się dziecka z pozycji leżącej (wspinanie się po sobie). Występuje u niego duże trudności w wchodzeniu po schodach. Systematycznemu osłabieniu ulegają m. ni obręczy biodrowej, tułowiowej i obręczy barkowej. Występują przerosty poszczególnych grup m. niowych (w tym łydek). Na skutek osłabienia tworzą się przykurcze. Dochodzi do skrzywienia kręgosłupa, stopy kośko-szpotawej czy zwłóknienia bioder. Unieruchomienie dziecka następuje około 9 roku życia. Rozwój umysłowy w normie lub ponadprzeciętny. Inną odmianą dystrofii postępującej m. ni jest postać Beckera, która charakteryzuje się łagodniejszym przebiegiem i wolniejszym rozładowaniem w czasie.

Przepuklina oponowo-rdzeniowa to najczęstsza rozwojowa wada wrodzona kręgosłupa i rdzenia polegająca na uwypukleniu się opon rdzeniowych i elementów nerwowych rdzenia przez otwór powstały wskutek niezrośnięcia się łuków kręgowych. Może ona występować w każdym odcinku kręgosłupa. Najczęściej postać stanowi rozszczep kręgosłupa polegający na niezłuszczeniu łuków kręgowych. Bardzo często nie daje on żadnych objawów i bywa wykryty przypadkowo. W postaci cięższej dochodzi do utworzenia się przepukliny oponowo-rdzeniowej, w której dochodzi do uwypuklenia się worka przepuklinowego przez niezespoleony łuk (M. Loska, D. Mylińska, 2005). Często towarzyszy jej wodogłowie. Do typowych zaburzeń neurologicznych zaliczyć należy porażenie kończyn dolnych, osłabienie lub całkowite zniesienie czucia powierzchniowego i głębi bokiego, nietrzymanie moczu/stolca. Mogą również występować zaburzenia ruchowe dzieci zależnie od wysokości występowania rozszczepu – im wyżej, tym zaburzenia są cięższe. Przy odpowiednim zaopatrzeniu ortopedycznym często dzieci osiągną pionizację i mogą poruszać się z pomocą. Wiskozje jednak poruszają się na wózku inwalidzkim.

Skolioza, czyli skrzywienie boczne kręgosłupa, stanowi zespół wielu zniekształceń występujących w różnych płaszczyznach kręgosłupa bezpośrednio lub pośrednio związanych z narządami ruchu. Ze względu na przyczynę różni się: skrzywienia czynnościowe (skrzywienie na skutek np. skrócenia kończyny dolnej bez zmian w budowie kręgosłupa), skrzywienia strukturalne (na skutek zmian w budowie kręgów) oraz skrzywienia idiopatyczne, które stanowi najczęściej występującą i najobszerniejszą grupę skrzywień występujących samoistnie, o nieznanym przyczynie. W miejscu powstania skrzywienia dochodzi do osłabienia m. ni, co powoduje wygięcie kręgosłupa. Powyżej i poniżej tego miejsca dochodzi do skrzywień wtórnych. Położone jest to ze skrę-

niem kręgów wzdłuż osi pionowej kręgosłupa, co powoduje przemieszczenie się łebka po stronie wypukłej ku tyłowi, a wklęsłej ku przodowi, co skutkuje powstaniem garbu łebkowego. Bardziej zaawansowane skrzywienia kręgosłupa mogą być przyczyną wystąpienia niepełnosprawności ruchowej oraz powodować zaburzenia czynności narządów wewnętrznych, takich jak serce i płuca.

Trudno jest edukacyjne dziecko z niepełnosprawnością ruchową zależe od rodzaju uszkodzenia, jego stopnia oraz czasu wystąpienia. Niekiedy upośledzeniu ulega również sprawnie intelektualna oraz funkcjonowanie analizatorów zmysłów.

- Niepełnosprawność ruchowa wpływa bardzo niekorzystnie na możliwości edukacyjne dzieci i młodzieży, ponieważ każda aktywność szkolna związana jest z poruszaniem się – nawet jeżeli stopień ruchu jest minimalny, to jednak stanowi on dla dzieci z dysfunkcją narządu ruchu poważne ograniczenie.
- Rozwój poznawczy dzieci wiążą się nieodłącznie z aktywnością i samodzielnym zdobywaniem doświadczeń, których uczniowie z niepełnosprawnością ruchową są w dużej mierze pozbawieni.
- Opóźnione lub w pełni zahamowane staje się opanowanie umiejętności lokomocyjnych i manipulacyjnych na odpowiednim poziomie.
- Do tego dołączyć się może ograniczenie w pamięci ruchowej, nieumiejętność odtworzenia zaprezentowanego ruchu czy nawet całej sekwencji ruchowej.
- Dochodzi do zaburzeń w orientacji w schemacie własnego ciała, a tym samym w schemacie ciała innej osoby, orientacji przestrzennej oraz orientacji na kartce papieru.
- Często ograniczona jest również motoryka aparatu artykulacyjnego.
- Mogą pojawić się zaburzenia spostrzegania na skutek uszkodzenia ruchomości gałek ocznych oraz trudnościami w przekraczaniu wzrokiem linii środkowej ciała.
- Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć problemy z przyjęciem prawidłowej pozycji ciała w trakcie siedzenia (zwłaszcza przez dłuższy czas w trakcie lekcji), co prowadzi do szybkiej i znacznej zmęczenia, trudnościami w utrzymaniu wysokiego poziomu koncentracji uwagi czy dokonywaniu obserwacji doświadczeń prezentowanych na zajęciach.
- Dużymi problemami sprawia wiodzenie wzrokiem, co ma ogromny wpływ na opanowanie umiejętności czytania (a w połączeniu z zaburzeniami motoryki małej – również pisanie) czy dokonywania operacji pod kontrolą wzroku.

- Występowanie synkinezji (czyli współruchów) powoduje dodatkowe i niepotrzebne zużycie energii, a także znacząco wydłuża czas wykonywania danej czynności.
- Jeżeli niepełnosprawności ruchowej towarzyszą zaburzenia rozwoju intelektualnego czy regulacji emocji należy mieć na uwadze właściwości z tym trudnościami.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością ruchową
Jak podstawy programowe realizują uczniowie z niepełnosprawnościami ruchowymi, jakich trudnościami z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z niepełnosprawnościami ruchowymi?

Jak podstawy programowe realizują uczniowie z niepełnosprawnościami ruchowymi, jakich trudnościami z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z niepełnosprawnościami ruchowymi?

Dzieci z niepełnosprawnościami nieopóźniają dojrzania szkolnego, dlatego te przyjęte są uważane, a częściowo *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* może być uznana za zrealizowaną w sytuacji, kiedy dziecko z niepełnosprawnością spełnia wymagania z pomocą nauczyciela wspomagającego. Jeżeli dziecko z niepełnosprawnością ruchową 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 niepełnosprawnościami ruchowymi dostosowuje się procedury nauczania do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się. W przypadku dzieci, które nie osiągnęły dojrzania szkolnego w przewidzianym terminie, dopuszcza się możliwość wydłużenia okresu wychowania przedszkolnego.

Podstawa programowa

Uczniowie z niepełnosprawnościami ruchowymi realizują *Podstawy programowe kształcenia ogólnego*. Należy tutaj zwrócić szczególną uwagę na następujące problemy u dzieci z niepełnosprawnościami, 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 (nieadekwatna) samoocena, trudności w relacjach społecznych, zaburzenia komunikacyjne, obniżenie nastroju czy występowanie problemów o własne zdrowie i przyszłość.

Dzieci mające problemy w obrębie układu oddechowego lub fonacyjnego mogą mieć niekiedy spore trudności w opanowaniu mowy, a tym samym również umiejętności włą-

wego artykułowania głosek i głó nego czytania. Wówczas zadaniem nauczyciela b dzie zna-
lezenie metody umo liwiaj cej komunikacj z uczniem.

Ocenianie ogólnie

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów re-
guluje rozporz dzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w *sprawie warunków i sposobu
oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania spraw-
dzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z pó n. zm.)*
które nakłada na nauczycieli obowi zek uwzgl dniania podczas oceniania ucz-
nia z niepełnosprawno ci ruchow , w tym z afazj wpływu zaburze
rozwojowych na jego nauk i zachowanie.

Szczególnie wa ne jest, aby ocena pełniła funkcj : motywacyjn , wspieraj c oraz in-
formacyjn .

Ocena w wymiarze mot y w a c y j n y m powinna by :

- pozytywna, czyli podkre laj ca umiej tno ci dziecka oraz wszelki wło ony w prac wysiłek;
- jawna i jasna, czyli w postaci komentarza ustnego lub pisemnego poł czonego z peł-
nym wyja nieniem kryteriów oceny;
- rozstrzygana zawsze na korzy ć ucznia w sytuacji niejednoznacznej kryterialnie;
- uwzgl dniaj ca mo liwo ci i potrzeby ucznia, czyli odpowiadaj ca jego aspiracjom,
słu ca realizacji zasady podmiotowo ci ucznia.

Ocena w wymiarze wsp i e r a j c y m powinna:

- uwzgl dnia post py, a nie wył cznie efekty;
- by ukierunkowana na ka dego ucznia osobno;
- bra pod uwag wyj tkowe i specyficzne cechy ka dego ucznia wł cznie z jego zain-
teresowaniami, ograniczeniami oraz wła ciwym jemu tempem pracy;
- odwoływa si do podstawy programowej, a nie stosowanego przez nauczyciela pro-
gramu nauczania.

Ocena w wymiarze i n f o r m a c y j n y m powinna:

- dostarcza uczniowi informacji na temat czynionych przez niego post pów w nauce;
- wskazywa rodzicom ucznia jego osi gni cia na poszczególnych etapach procesu
edukacji;
- stanowi dla innych nauczycieli punkt odniesienia co do rzeczywistych mo liwo ci
ucznia w danym zakresie programowym.

Odwołuj c si do ogólnych zasad oceniania ucznia z niepełnosprawno ci ruchow nale y podkre li , e zadaniem nauczyciela danego przedmiotu jest ocenienie osi gni ucznia w stosunku do stopnia realizacji zmodyfikowanego na jego potrzeby programu.

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 mog przyst powa do sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum w warunkach i formach dostosowanych do ich mo liwo ci psychofizycznych oraz potrzeb edukacyjnych, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Podobnie uczniowie posiadaj cy orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego. Dostosowanie form i warunków przeprowadzenia egzaminów i sprawdzianów le y w gestii dyrektora szkoły. W przypadku uczniów niepełnosprawnych ruchowo, w tym uczniów z mózgowym pora eniem dzieci cym, dopuszczalne s ró ne 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 b d przyst powa do sprawdzianu i egzaminów (wszystkich zewn trznych) na warunkach i w formach dostosowanych do ich niepełnosprawno ci. W zwi zku z tym wszyscy b d mieli dostosowane zestawy zada (szkoła podstawowa i gimnazjum) oraz arkusze (matura, egzamin potwierdzaj cy kwalifikacje zawodowe) do ich niepełnosprawno ci oraz poszerzony zostanie katalog mo liwych do zastosowania warunków przeprowadzania ww. sprawdzianu i egzaminów. Informacje szczegółowe b d podane w komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej do 1 IX 2011 r.

Bardzo istotn kwesti jest równie wła ciwe dostosowanie miejsca pracy do potrzeb dziecka z niepełnosprawno ci ruchow . Nale y zacz od informacji, e sala, w której odbywaj si zaj cia, powinna (oprócz podstawowych standardów) spełnia równie specyficzne wymogi, tj.:

- dobre o wietlenie wiatłem naturalnym (wiatło musi pada ze strony prawej u ucznia lewor cznego);
- wielko klasy umo liwiaj ca poruszanie si dzieciom na wózkach inwalidzkich i z innym sprz tem ortopedycznym;
- barieryk ułatwiaj ce poruszanie si na ka dej ze cian;

- uchwyty w drzwiach i w szafkach na wysokość osób poruszających się na wózkach inwalidzkich;
- tablica i miejsce ekspozycji dekoracji powinny być bardzo dobrze widoczne z każdego miejsca sali;
- ściana z tablic pozbawiona elementów dekoracyjnych;
- barwy ścian powinny być ciepłe i stonowane, gdy jasne działają pobudzająco na układ nerwowy dzieci, co może okazać się niekorzystne dla ich funkcjonowania w trakcie lekcji.

Stanowiska pracy powinny być dobrane indywidualnie do potrzeb każdego z uczniów. Bardzo wiele ma tutaj do powiedzenia rehabilitant prowadzący zajęcia z dziećmi. To właśnie do jego wskazania należy dostosować miejsce nauki dziecka. Ważne jest, aby ruchy, które dziecko wykonuje w trakcie lekcji, były w miarę możliwości jednocześnie ćwiczeniami usprawniającymi. Projektując takie miejsca pracy należy uwzględnić:

- wielkość, wysokość oraz możliwość regulacji kąta nachylenia blatu (w przypadku wózka i stolika), a także ułożenie ręki 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 klinu 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 dołączony jest na wysokość brzucha dziecka blat z podłożonym klinem, umożliwiającym 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 straceniu przedmiotów znajdujących się na ławce, jak również utrzyma podręcznik i zeszyt we właściwej pozycji (jeśli nie stosujemy taśmy przyklepnej).

Zniesienie barier architektonicznych jest podstawową kwestią zewnętrznym warunków procesu edukacyjnego. Dzieje się tak dlatego, że występowanie przeszkód w otoczeniu edukacyjnym dziecka bardzo często prowadzi do znacznego obniżenia jego samodzielności, a tym samym obniżenia samopoczucia, zmniejszenia satysfakcji z życia, a co za tym idzie obniżenia motywacji do nauki, pracy i rozwoju psychofizycznego. Występowanie barier wpływa negatywnie również na nawiązanie przez dziecko kontaktów społecznych i znacząco zmniejsza chęć podejmowania komunikacji, a to stanowi niezwykle istotny czynnik warunkujący pełny rozwój dziecka niepełnosprawnego. Zniesienie barier daje poczucie samodzielności, tym samym wzmacnia siłę chęci 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);
- cięgi 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;
- teren wokół szkoły powinien być wzbogacony w odpowiednio przystosowane alejki do poruszania się osób na wózkach i trójkołowych rowerach;
- w placówce powinny znajdować się pomieszczenia do przechowywania specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego;
- front budynku powinien mieć wydzielone miejsca do parkowania specjalistycznego transportu samochodowego, np. busów z podnośnikami dla wózków (ważne, by stara się utrzymywać swobodny przepływ pojazdów przy uwzględnieniu czasu parkowania przed budynkiem);

- otoczenie budynku powinno być oznakowane na tyle jasno, aby nawet osoby niepełnosprawne mogły poruszać się po nim bez trudu.

Powyższe dostosowanie uwarunkowane jest zewnętrznymi do potrzeb dzieci niepełnosprawnych ruchowo powinno gwarantować ich pełniejsze zaangażowanie w proces edukacyjny oraz umożliwić bardziej samodzielny rozwój osobowy. Jednostka samorządu terytorialnego może wystąpić o środki na likwidację barier architektonicznych w ramach podziału rezerwy 0,6% części o wiatowej subwencji ogólnej dla JST.

Jednym z często pomijanych, ale bardzo ważnym uwarunkowaniem zewnętrznym, jest właściwe funkcjonowanie szkoły rehabilitantów. Ideałem byłoby, gdyby każda placówka kształcąca uczniów z niepełnosprawnościami ruchowymi 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 niepełnosprawnościami ruchowymi?

Warunki uczenia się – czynniki warunkujące proces uczenia się

- Czy uczeń dąży do zdobycia wykształcenia i podejmuje skuteczne działania?
- Czy uczeń przejawia zainteresowania, pasję, potrzebę osiągnięć?
- 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?
- Czy uczeń potrafi odtworzyć zapamiętane treści?
- 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, rówieńnicze?

Przebieg uczenia się

- Uwaga:
 - jak długo uczeń umie koncentrować uwagę w różnych sytuacjach dydaktycznych?
- Czytanie:
 - jak uczeń ujawnia umiejętności 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?
 - 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

- Osobniczość emocjonalno-motywacyjną (zainteresowania, aspiracje, postawy i wartości):
 - czy uczeń prezentuje postawę poszukującą?
 - czy uczeń stara się doskonalić wskazane przez nauczyciela słabsze strony?
- Osobniczość poznawczą:
 - jak uczeń opanował podstawowe umiejętności szkolne: czytanie, pisanie, liczenie?
 - jak 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 ucze dostosowuje si do zasad panuj cych w klasie?
- czy ucze potrafi wspópracowa 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 pomocy 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 głośko”, „rozumie znaczenia słów”, „rozprasza 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 konkretnych zbiorach zastępczych i w pamięci”, „liczy pieniądze”, „określa czas na zegarze analogowym” itp.),
- funkcjonowanie pamięci (np. „potrafi wyrecytować wiersz/zaśpiewać piosenkę, którego/jej uczył się w zeszłym miesiącu”, „potrafi powtórzyć słowa nauczyciela”, „umie opowiedzieć, jak spędził ostatnie wakacje”),
- koncentrację uwagi (np. „interesuje się wykonywanym przez siebie czynnością”, „łatwo się rozprasza”, „potrafi skupić się na wykonywanym zadaniu” itp.),
- myślenie przyczynowo-skutkowe (np. „potrafi ułożyć historyjkę obrazków składając się z trzech/pięciu części”, „określa przyczyny i skutki zdarzeń z życia codziennego”),

- umiejętność podejmowania decyzji (np. „szybko dokonuje wyboru, w co się 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 ucze: „samodzielnie je, ubiera się, korzysta z toalety”, „potrafi sam posprzątać zabawki”, „wychodzi sam na spacer” itp.

Ocena radzenia sobie z emocjami będzie dotyczy:

- 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 umie ocenić, czy ucze 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 reakcje lękowe”, „unika hałasu”, „lubi głośne dźwięki”, „lubi szeptać” 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 diagnoz 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.

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 ważne dla rozwoju ucznia z niepełnosprawnością ruchową ?

Wśród cech korzystnych dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością ruchową wymienić można między innymi:

- duży zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie i zachodzących w nim zjawiskach,
- posiadanie przez dziecko zainteresowań i hobby,
- duży 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 rodowiskowe rodziny,
- silne wsparcie 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 wymienić można między innymi:

- 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 obniżony poziom dojrzałości społecznej,
- 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),

- trudno ci w kontaktach interpersonalnych (w tym wymuszony kontakt słowny),
- postaw roszczeń wobec otoczenia i niecierpliwostki,
- zachowania wiadczone o wyuczonej bezradności,
- niską motywację do uczenia się,
- stale obniżony nastrój,
- nieumiejętność kontrolowania i wyrażania emocji w sposób akceptowany społecznie,
- spoznanie 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 w ten sposób, by dziecko mające trudnościami 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);
- wykorzystania standardowych urządzeń w edukacji i narzędzi 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 samodzielnie;
- zwiększania (a niekiedy zmniejszanie) 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.

POZIOM PROGRAMOWY

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, podejmują się pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością ruchową zobowiązani do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, który uwzględni w swojej treści podstawy programowe.

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.

Podstawą opracowania takiego programu jest wielospecjalistyczna diagnoza poziomu funkcjonowania każdego ucznia, która z jednej strony służy ocenie postępów edukacyjnych poprzez dokonywanie systematycznych pomiarów i badań, z drugiej umożliwia porównanie efektów i ewaluację przeprowadzonych działań.

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 niepełnosprawnościami ruchowymi może mieć trudnościami w zakresie mówienia, przekazywania i rozumienia oraz odbierania informacji. Stąd dziecko powinno uczyć się wykorzystywania różnych kontekstów wypowiedzi (tj. wyobraźniowego, semantycznego, instrumentalnego oraz interpersonalnego). Nauczyciel musi mieć wiadomości, że często niestosowanie się dziecka z niepełnosprawnościami do reguł współdziałania w sytuacjach społecznych może wynikać z ich niezrozumienia. Sytuacje edukacyjne powinny być właściwie 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 trudnościami.

W obszarze *Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosuj w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia* należy mieć na uwadze, że dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi 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 ważną 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 piew, plisy i taniec* w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi wiele zajęć wymagałoby znacznych modyfikacji, szczególnie w kwestii ćwiczeń ruchowych – zarówno tych dotyczących bezpośrednio poruszania się, jak i tych związanych z utrzymaniem tempa i dynamiki. Nauczyciel powinien więc obserwować dziecko oraz jego reakcje, by móc właściwie ocenić, czy dziecko może czynnie uczestniczyć w danym ćwiczeniu. Podobnie rzecz ma się w kwestii wykorzystania instrumentów muzycznych, które powinny zostać odpowiednio dopasowane do możliwości ruchowych dziecka.

W obszarze *Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne* w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi trudno może stanowić zastosowanie niektórych technik ekspresji plastycznej. Może okazać się więc konieczne odpowiednie dostosowanie narzędzi lub rezygnacja z nich z uwagi na potrzebę pełniejszego uczestnictwa dziecka w zajęciach (np. rezygnacja z przedmiotu na rzecz malowania palcami).

W obszarze *Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych* w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi wystąpić mogą trudnościami w zakresie działań manipulacyjnych, lokomocyjnych oraz możliwości dłuższego pozostania w pozycji koniecznej do wykonania zadania.

W obszarze *Wychowanie do poszanowania rolin i zwierząt* nauczyciel powinien zwrócić uwagę na dostępną ilość poszczególnych okazów w najbliższym otoczeniu dziecka.

W obszarze *Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną* nauczyciel powinien mieć wiadomości, że dzieci z ograniczeniami ruchowymi mogą mieć trudności w zakresie podejmowania aktywności intelektualnej, w tym także w nabywaniu umiejętności matematycznych. W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi trudno mogą sprawić trudności innymi zadaniami z obszaru orientacji przestrzennej (orientacji w schemacie własnego ciała, perspektywy drugiej osoby oraz orientacji w stosunkach przestrzennych i na kartce papieru).

W obszarze *Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania* dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi (w szczególności na skutek porażenia i innych niesprawności kończyn górnych) mogą mieć w znacznym stopniu utrudnione nauki pisma.

W obszarze *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne* zadaniem nauczyciela będzie uwiadomienie dzieciom, że mają równe możliwości, ograniczenia czy niesprawności, ale mają takie same prawa jak osoby pełnosprawne.

W kwestii uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi w zajęciach przedmiotowych nauczyciel musi mieć wiadomości, że czas oraz organizacja zajęć powinny zostać odpowiednio dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności (np. wydłużenie czasu poświęconego na dane zabawy lub ćwiczenie czy wykonanie zadania). Należy również brać pod uwagę, że dzieci te mogą mieć obniżone tempo wykonywania czynności oraz większą zmęczliwość. Dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi powinny być również objęte w przedszkolu opieką rehabilitacyjną 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 nawijania interakcji społecznych wraz ze stosowaniem właściwych reguł komunikowania się. Dlatego nauczyciel powinien korzystać ze słowników, wprowadzać ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, wiczy rozumienie przez dziecko konkretnych i abstrakcyjnych pojęć określających relacje społeczne oraz procesy emocjonalno-motywacyjne człowieka.

W obszarze *Edukacja polonistyczna* u ucznia z niepełnosprawnościami mogą pojawić się trudności ze zrozumieniem właściwej intencji wypowiedzi innych osób oraz w ogólnym porozumiewaniu się werbalnym, w tym komunikowaniem swoich potrzeb i uczuć. Warto uczyć dzieci również rozumienia i nadawania komunikatów gestowo-mimicznych, jako nieodłącznych elementów codziennej konwersacji. Zadaniem nauczyciela jest więc wprowadzenie al-

ternatywnej metody komunikacji lub zmodyfikowanie metody standardowej. Uczniowie niepełnosprawni ruchowo mogą mieć również problemy z prawidłową gestykulacją. Należy mieć również wiadomo, że pismo dziecka z trudnościami ruchowymi nie zawsze będzie czytelne, więc można wprowadzić komputer jako niezbędny pomoc dydaktyczny. Na skutek możliwości i osłabionej koncentracji dzieciom niepełnosprawnym ruchowo może być trudniej opanować alfabet i czytać dłuższe teksty literackie. Podobnie jest z nauką pisania, która u dzieci z ciężkimi niepełnosprawnościami ruchowymi lub niepełnosprawnościami kognitywnymi może być pominięta. Podręczniki do nauki przedmiotu powinny być dopasowane do możliwości manualnych oraz wzrokowych dziecka z niepełnosprawnościami ruchowymi, zwłaszcza jeżeli współtowarzyszą jej zaburzenia percepcji wzrokowej.

W obszarze *Edukacja przyrodnicza* dziecko z niepełnosprawnościami ruchowymi 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 niepełnosprawnościami ruchowymi może mieć trudności w posługiwaniu się przyrządami i przedmiotami do liczenia. Podobnie jest ze stosowaniem liczenia na palcach. Zadaniem nauczyciela jest więc takie dostosowanie poszczególnych obiektów, aby uczeń mógł z nich korzystać samodzielnie lub z pomocą nauczyciela. Musi on jednak liczyć się z faktem, że bez zadania i czynności, których uczeń po prostu nie wykona i 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 indywidualizowania oddziaływań i przekazywanych treści. Dziecko z niepełnosprawnościami ruchowymi 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 realizacji nie pozwalają uwarunkowania psychofizyczne ucznia, powinny być realizowane tak, by uczeń wiedział, jak dane czynności wykonuje lub wiedział, w jaki sposób uzyskać dany efekt (np. w sztukach plastycznych).

W obszarze *Wychowanie fizyczne* dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi mogą mieć możliwości realizacji większej liczby 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 różnorodnych aktów komunika-

cyjnych z naciskiem na używanie języka jako sposobu komunikacji z drugim człowiekiem. Nauka ta powinna mieć charakter wielozmysłowy, a dostosowaniu mogą ulec wiczenia związane z recytacją, piwem lub odgrywaniem scenek.

W obszarze *Zajęcia komputerowe* dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi wymagają przystosowania stanowiska komputerowego do własnych możliwości ruchowych. W szczególności ważne jest dostosowanie urządzeń peryferyjnych tak, aby dzieci nie miały trudności w posługiwaniu się sprzętem elektronicznym.

Na kolejnych etapach edukacyjnych, tj. 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, jeżeli dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi nie posiadają dodatkowych dysfunkcji, jak to się dzieje w przypadku mózgowego porażenia dzieci ciego, wymagane dostosowania nie są konieczne, natomiast nauczyciel powinien uczulić ucznia na znaczenie praktycznej strony języka jako podstawowego narzędzia porozumiewania się społecznego. W przypadku wystąpienia dodatkowych trudności, ważne jest takie dostosowanie prezentowanych treści, aby umożliwić dzieciom jak najpełniejsze korzystanie z zajęć edukacyjnych (np. w przypadku współwystępującego zaburzenia widzenia 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 dotychczasowe ograniczenia w zdobywaniu własnych doświadczeń. Dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi 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 ułożony w kolumny, co wpływa na trudności związane z wodzeniem wzrokiem wzdłuż linijek czy wyodrębniania tekstu z czytanej linii. Nauczyciel powinien mieć na uwadze, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi szczególnie trudne może okazać się oglądanie sztuki teatralnej. Dzieje się tak na skutek problemów w zakresie prowadzenia 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 społeczeństwo* oraz *Historia uczonej* z niepełnosprawnościami może mieć trudności w dostrzeganiu i rozumieniu przyczynowo- skutkowych zdarzeń, co utrudnia zapamiętywanie faktów historycznych. Problemy mogą pojawić się również przy formułowaniu oraz uzasadnianiu opinii dotyczących danego wydarzenia istotnego z punktu widzenia historii.

W obszarze *Wiedza o społeczeństwie* również, jak powyżej, mogą pojawić się trudności w myśleniu przyczynowo- skutkowym, co utrudni realizację tematyki przedmiotu, szcze-

gólnie 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 komunikacyjnych w obcym języku, tak aby umożliwić mu zrozumienie i jak najpełniejsze poznanie praktycznej strony języka. Realizacja tych zadań jest szczególnie trudna dla niepełnowidzących uczniów z niepełnosprawnościami ruchowymi.

W obszarze *Matematyka* uczniowie z niepełnosprawnościami ruchowymi mogą mieć większe problemy z posługiwaniem się na zajęciach tabelami oraz wykresami, a także z procedurą pisemnego wykonywania działań. Szczególnie trudno im wystąpić w obszarach związanych z aktywnościami ruchowymi, jak to się dzieje w przypadku rysowania, szkicowania, konstruowania oraz mierzenia. Obliczanie pola figur geometrycznych może również sprawić trudność uczniom z ograniczeniami ruchowymi, gdy u uczniów tych występuje trudność w orientacji przestrzennej oraz utrudnienia manualne, które dla nich okazały się np. sporządzenie rysunku pomocniczego. Trudno im w prowadzeniu zapisów matematycznych ujawniają się w przypadku odtwarzania wzorów matematycznych, podstawiania liczb, podpisywania kolumn w tabelach i osi na wykresach. Prowadzenie obszernych zapisów może prowadzić do dużego zmęczenia i to niezależnie od tego, czy uczeń posługuje się długopisem, czy klawiaturą komputera. U dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi występują ruchy mimowolne, więc ich pismo może okazać się nieczytelne również dla nich samych, co może wpłynąć na trudność w wykonaniu przez nich danego zadania matematycznego. Warto również na uwagę, 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 jeżeli zajęcia przeprowadzane są w terenie i występują bariery architektoniczne dla wózków i innego sprzętu ortopedycznego.

W obszarach *Fizyka* i *Chemia* uczniowie z niepełnosprawnościami mogą mieć trudności z wnioskowaniem przyczynowo-skutkowym, szczególnie w zakresie prowadzenia doświadczeń, pełnego rozumienia zjawisk fizycznych i reakcji chemicznych. U dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi, tak jak w przypadku matematyki, mogą występować 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 zmęczenie 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 przeprowadzonym doświadczeniu czy prezentowanym zjawisku. Wystąpić mogą również

du e trudno ci w posługiwaniu si sprz tem laboratoryjnym (np. kłopoty z nalaniem odczynników do fiolek i odwa aniem składników).

W obszarze *Geografia* u uczniów z niepełnosprawno ci ruchow mog pojawi si du e trudno ci z interpretacj map i planów (szczególnie podczas zaj terenowych) oraz dotycz ce ustalenia na mapie kierunków głównych i po rednich. Podobnie w sytuacji przeło e nia informacji wyci gni tych z mapy w atlasie na map cienn czy konturow czy jak kolwiek inn map nie b d c map administracyjn czy fizyczn .

W obszarach *Przyroda* i *Biologia* u uczniów niepełnosprawnych ruchowo mog poja wi si trudno ci z wykonywaniem czynno ci wymagaj cych od dziecka aktywno ci własnej. Tutaj równie cz sto poruszonym problemem jest znajomo i stosowanie przez dziecko zas ad dbało ci o własne ciało. Nale y równie liczy si z problemami w zakresie prowadzenia obserwacji, które wymagaj od dziecka umiej tno ci skupienia wzroku i pod ania za przesuwaj cymi si przedmiotami, jak to si dzieje na przykład w trakcie prezentacji modelu czy do wiadczenia. Mog pojawi si utrudnienia dotycz ce posługiwania si lup , lunet , mikroskopem czy innym przedmiotem optycznym, co bardzo cz sto zwi zane jest z dłu szym czasem utrzymania r ki lub całego ciała w jednej pozycji, co u dzieci, u których wyst puj ruchy mimowolne, mo e by bardzo trudne. Ponadto wymaga to du ego nakładu siły mi ni i dla dzieci z zanikami mi niowymi mo e okaza si niemo liwe do wykonania.

W obszarze *Zaj cia techniczne* dzieci z niepełnosprawno ci ruchow mog mie du e trudno ci z wła ciwym zaplanowaniem ruchu oraz wszelkimi czynno ciami manualnymi, co jest szczególnie widoczne w obszarze *planowania i realizacji praktycznych działań technicznych* oraz *opracowaniu pomysłów i koncepcji rozwi za typowych problemów technicznych pojawiaj cych si w projektowaniu modeli*. Równie posługiwanie si narz dziami technicznymi mo e nastr cza uczniowi niepełnosprawnemu ruchowo bardzo wielu trudno ci. Zadaniem nauczyciela b dzie wi c takie zorganizowanie stanowiska pracy oraz stosowan ych narz dzi, aby dziecko mogło uczestniczy w proponowanych zaj ciach edukacyjnych.

W obszarze *Zaj cia komputerowe* oraz *Informatyka* bardzo wa ne jest odpowiednie dostosowanie stanowiska pracy oraz urz dze peryferyjnych, czyli klawiatury i myszki.

W obszarze *Muzyka* konieczne jest takie dostosowanie działań , aby ka dy z uczniów mógł samodzielnie i indywidualnie korzysta z proponowanych przez nauczyciela wicze . U uczniów z niepełnosprawno ci ruchow , tak jak w przypadku edukacji w zakresie innych przedmiotów, mog pojawi si trudno ci z tworzeniem wypowiedzi. Warto mie równie na uwadze szczególne trudno ci ruchowe uczniów w trakcie prowadzenia zaj tanecznych.

W obszarze *Plastyka* uczniowi niepełnosprawnemu ruchowo nale y odpowiednio dostosowa stanowisko oraz narz dzia pracy (w miar potrzeb zmodyfikowa technik wykona-

nia danej pracy plastycznej). Najważniejsze jest jednak, aby uczeń podejmował próby tworzenia, nawet jeśli wiesz, że może nie być dla niego dostępne.

W obszarze *Wychowanie fizyczne* wykonanie ćwiczeń przez ucznia niepełnosprawnego ruchowo często może okazać się niemożliwe. Zadaniem nauczyciela jest więc takie dostosowanie prowadzonych ćwiczeń, aby uczeń mógł w jak najpełniejszym stopniu uczestniczyć w zajęciach grupowych.

Przykład:

Diagnoza

Zespół prezentuje dokonane przez siebie diagnozy zawierające informacje o potencjale oraz możliwościach rozwojowych dziecka.

Dominik jest chłopcem chorym na dystrofię mięśniową Beckera zdiagnozowaną w wieku 8 lat. Z uwagi na problemy w chodzeniu, chłopiec był kilkakrotnie badany w poradni ortopedycznej i neurologicznej, zanim została postawiona ostateczna diagnoza. Dominik jest aktualnie uczniem tej klasy i z powodu postępującego zaniku mięśni porusza się na wózku inwalidzkim. Towarzyszą temu przykurcze w stawach kolanowych oraz stopa kośko szpotawa. Ramiona, dłonie oraz mięśnie pleców, karku i szyi są jednak w pełni sprawne, co umożliwia mu swobodne pisanie i czytanie. W funkcjonowaniu szkolnym nie obserwuje się żadnych zakłóceń. Chłopiec przejawia wybitne zdolności do uczenia się – opanował już program z kolejnego etapu edukacyjnego. Z przedłożonej opinii wychowawcy wynika jednak, że Dominik ma duże trudności w nawiązaniu bliskich relacji koleżeńskich i jest wycofany.

Przeprowadzone w poradni psychologiczno-pedagogicznej badania kontrolne wykazały, że rozwój umysłowy chłopca znajduje się na poziomie ponadprzeciętnym, odpowiadającym dziecku w wieku lat 14–15. Chłopiec prezentuje wysokie umiejętności w posługiwaniu się materiałem niewerbalnym i werbalnym. Wśród mocnych stron Dominika wymieniłyby ponadto wysokie umiejętności skupiania uwagi i zapamiętywania. Jak wykazało badanie psychologiczne, chłopiec z uwagi na ograniczenie samodzielnego poruszania się obawia się prosić innych o pomoc i „by dla nich ciężarem”. Jak stwierdza „czuje, że jest inny i że inni to widzą”. Dodatkowo będąc świadomy postępującego charakteru choroby, obawia się pełnego ograniczenia sprawności i związanej z tym pełnej zależności od innych i śmierci. Z jednej strony wypowiedzi te świadczą o ponadprzeciętnym dla tego wieku rozwoju emocjonalnym i poziomie samoświadomości, z drugiej jednak stanowi podstawę podjęcia działań terapeutycznych. Szczegółowy wywiad środowiskowy ujawnił trudności mieszkaniowe jego rodziny. Konieczne może okazać się również nauczanie indywidualne, z uwagi na pojawiające się często trudności w dojeździe dziecka do szkoły. Wszystko to nasila lęk i powoduje coraz większe

wycofanie się chłopca. Z opinii psychologicznej wynika również, że w proces terapii powinna zostać włączona najbliższa rodzina Dominika.

W postępowaniu wychowawczym z chłopcem należy zastosować program poszerzania jego kompetencji społecznych, który będzie miał na celu zwiększyć uaktywnienie go w działaniach klasy i szkoły. Konieczny jest również program psychoterapeutyczny ukierunkowany na radzenie sobie z lękiem i postępującymi chorobami.

Przestrzeń szkolną należy zaadaptować dla ograniczeń ruchowych chłopca. Potrzebuje on biurka ze swobodnym dostępem, by mógł poruszać się na wózku. Konieczne mogą okazać się podparcia wspierające odcinek lędźwiowy. Chłopiec poddawany będzie stałej rehabilitacji, by spowolnić proces zanik mięśniowy. Chłopiec ma specjalną dietę wysokobiałkową ograniczającą przybieranie na wadze, a zwiększając masę mięśniową – to należy uwzględnić w sytuacji korzystania ze stołówki szkolnej.

Badaniem pedagogicznym stwierdzono, że chłopiec pracuje w bardzo szybkim tempie, co skutkuje jego szeroką wiedzą z wielu dziedzin i wysokimi wynikami w nauce. Chłopiec czyta bardzo szybko i bardzo dużo, stał się również uczestnikiem do organizowanych na terenie szkoły i poza nią konkursów wiedzy, szczególnie matematycznej. Ponieważ chłopiec interesuje się informatyką, należy zapewnić mu szeroki dostęp do pracowni komputerowej i zaangażować na przykład w organizowane na terenie gminy kursy grafiki komputerowej.

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wyodrębniono:

- 1) cechy korzystne dla rozwoju Dominika w sferze emocjonalno-motywacyjnej, społecznej i instrumentalnej, a także osiągnięcia edukacyjne (Grupa A);
- 2) cechy niekorzystne – utrudniające rozwój chłopca (Grupa B).

Grupa A	Grupa B
<ul style="list-style-type: none"> • ponadprzeciętny poziom rozwoju inteligencji, • wysoka samoświadomość i wysoki poziom rozwoju emocjonalnego, • wysoka umiejętność koncentracji uwagi, • szybkie zapamiętywanie, • wysoka motywacja wewnętrzna do uczenia się. 	<ul style="list-style-type: none"> • trudno ci w kontaktach społecznych z rówieśnikami, • wycofanie z aktywności grupowej, • lęk przed postępującymi konsekwencjami choroby, • niska samoocena i poczucie odmienności od innych.

Kolejnym etapem jest ustalenie celów dydaktycznych i terapeutycznych. Wśród nich należy wymienić:

- włączenie Dominika w pracę grupy klasowej i funkcjonowanie całej społeczności szkolnej;
- zaangażowanie chłopca w konkursy wiedzy przedmiotowej na terenie szkoły, województwa i kraju (co skutkować może podniesieniem samooceny);

- zwi kszenie umiej tno ci społecznych i interpersonalnych chłopca poprzez wdro enie programu podwy szania kompetencji społecznych;
- wł czenie Dominika w terapi maj c na celu nauczenie go umiej tno ci radzenia sobie z l kiem i podniesienie poczucia własnej warto ci;
- zaangażowanie najbli szej rodziny w terapi chłopca;
- zorganizowanie nauczania indywidualnego dla Dominika.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową

Jak realizowa IPET uwzgl dniaj c zasady pracy z uczniem z niepełnosprawno ci ruchow ?

IPET jest konstruowany dla konkretnego dziecka z okre lonym rodzajem niepełno-
sprawno ci. Podstawowym warunkiem skonstruowania indywidualnego programu jest doko-
nanie rzetelnej analizy poziomu funkcjonowania ucznia, a tak e oceny jego potencjalnych
mo liwo ci oraz ewentualnych trudno ci w zakresie nabywania wiadomo ci i umiej tno ci
dydaktycznych wynikaj cych z realizacji podstawy programowej.

Zasady podnoszenia efektywno ci procesu dydaktycznego, które eksponuje pedagogi-
ka terapeutyczna, formułowane s nast puj co:

- zasada podmiotowo ci i indywidualizacji,
- zasada oszcz dzania zbytecznego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej,
- zasada wyzwalania ekspresji i wzmaganie procesu samorealizacji,
- zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej,
- zasada plastyczno ci i kompleksowo ci działania,
- zasada waloryzacji rodowiska rodzinnego.

W przypadku dziecka z niepełnosprawno ci ruchow zasada podmiotowo ci i in-
dywidu alizacji oznacza takie dopasowanie procedur (metody, formy, rodki), aby odpo-
wiadały one indywidualnym potrzebom ucznia na danym etapie edukacyjnym. Nauczyciel musi
dowiedzie , czy realizowane przez niego działania rozwijaj i wł a ciwie modyfikuj wł a ciwo-
ci psychofizyczne, dyspozycje oraz umiej tno ci danego dziecka i odpowiadaj jego potrzebom
i mo liwo ciom. To nic innego, jak tworzenie „zada na miar ”, czyli takich, które z jednej stro-
ny s na tyle łatwe, by dziecko mogło je wykona przy posiadanym stanie wiedzy, ale równie

na tyle trudne, aby ów stan wiedzy rozszerzył o do wiadczenia wyciągnięte z rozwijania tego zadania. Indywidualizacja to również rozwój i wzmocnienie najbardziej pozytywnych i wartościowych cech osobowości ucznia poprzez stałe podkreślanie jego osiągnięć. To, w jakim stopniu nauczycielowi udało się zrealizować zasady, uzależnione jest nie tylko od samej szkoły, treści programowych i metod nauczania, ale od indywidualnych potrzeb ucznia oraz otrzymywanego przez niego (lub nie!) wsparcia w domu rodzinnym i otoczeniu społecznym.

Zasada oszczędzania zbędnego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej to taki wpływ działań nauczyciela na zachowanie ucznia, aby z jednej strony nie zostało ono przeciwcenne przez liczbę zadań do wykonania w procesie edukacyjnym, a z drugiej na tyle czyste i silne oddziaływania, by wznagły ogólną energię dziecka do radzenia sobie z negatywnymi skutkami niepełnosprawności. By móc sprostać tej zasadzie nauczyciel, konstruując proces edukacyjny, powinien zawsze brać pod uwagę aktualny stan samopoczucia ucznia, poziom jego równowagi psychicznej oraz umieć rozpoznać objawy zmęczenia i zniechęcenia u dziecka.

Zasada wyzwalań ekspresji i wznagania procesu samorealizacji polega na uwolnieniu procesów psychicznych zachodzących u ucznia po to, by umożliwił mu odciążenie napięć i poradzenie sobie z trudnościami. Samorealizacja to proces doskonalenia osobowości, które skutecznie mogą sprawdzić się techniki terapeutyczne takie jak: ekspresja przez muzykę, sztuki plastyczne, gry i zabawy, drama czy biblioterapia, bajkoterapia. Dzięki przeżyciom wyniesionym z teatryków kukielkowych czy dzieł literatury pięknej dziecko uzyskuje stopniowo wgląd we własną osobowość, a to umożliwia mu samodoskonalenie i podejmowanie coraz to nowszych zadań.

Zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej traktuje o ograniczaniu skutków, jakie niepełnosprawność ruchowa wyrządza we współżyciu społecznym dziecka i jego komunikacji z otoczeniem. Niepełnosprawność ruchowa bardzo często zaburza prawidłowe działanie układu nerwowego dziecka poprzez naruszenie równowagi procesów pobudzania i hamowania. Z tego punktu widzenia proces reintegracji funkcjonalnej wydaje się być istotnym czynnikiem terapii. By zasada ta mogła być zrealizowana, nauczyciel powinien:

- umieć rozładować u dziecka napięcia psychoruchowe (np. poprzez ćwiczenia rozluźniające);
- dostosować tempo pracy uczniów do aktualnej dynamiki procesów nerwowych z uwzględnieniem mechanizmów powstawania zmęczenia i jego faz;
- wprowadzać ćwiczenia wzmacniające koordynację psychoruchową;
- prezentować zjawiska wieloaspektowo tak, by uruchomić jak najwięcej analizatorów zmysłowych;

- kompensować braki ucznia w zakresie emocjonalno-poznawczym i kinestetyczno-ruchowym;
- unika gwałtownych zmian w aktywnościach dziecka;
- zapobiega dekompensacji wszystkich wyuczonych umiejętności.

Stosując te zasady staramy się przywrócić u ucznia równowagę i harmonię czynnościową, a tym samym mobilizujemy go do aktywnej walki z negatywnymi skutkami niepełnosprawności. Ponadto rewaloryzujemy jego wartość w roli społeczno-zawodowej.

Zasada plastyczności i kompleksowości działania, która wynika z przekonania, że rewalidacja jest procesem wielostronnym. Jest to więc ciągłe dostosowywanie się do zmieniającej się wydolności psychofizycznej dziecka, prowadzące do częstej zmiany metod i form oddziaływania. Zasada ta wymaga również od całego Zespołu terapeutycznego zgodnego współdziałania.

Zasada waloryzacji środowiska rodzinnego opiera się na konieczności takiego wsparcia rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi, aby czuły się zrozumiane i otoczone opieką. Potrzebne jest zaopatrzenie rodzin w dodatkowy system pomocy i wsparcia osobowego oraz informacyjnego.

Aby proces leczenia 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 uwzględnić 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.

Prowadząc zajęcia edukacyjne, nauczyciel realizuje różne cele (dydaktyczne, wychowawcze, terapeutyczne, rewalidacyjne oraz profilaktyczne), których hierarchia zależy od stanu zdrowia ucznia, rodzaju i nasilenia zaburzeń ruchowych, ale także wskazań medycznych i potrzeb oraz możliwości kompensacyjnych.

Podstawą, na której nauczyciel musi bazować, są głównie aspekty motywacyjne pracy z uczniem, gdy bezwzględnie ukierunkowujemy jego cele i działania efekty edukacyjne bar-

dzo cz sto nie mog by osi gni te. Dlatego te w programie ucznia z niepełnosprawno ci ruchow nale y uwzgl dni :

- wła ciwy do jego potrzeb sposób wzmacniania zachowa po danych oraz osi gania sukcesów szkolnych (np. ekonomia etonowa, tabele osi gni);
- umiej tno ci dziecka w zakresie radzenia sobie z pora k (nie tylko w zakresie osi gni szkolnych, ale równie w odniesieniu do relacji z rówie nnikami, rodzicami i nauczycielami;
- poziom wsparcia w najbli szym rodowisku ucznia, który w wielu sytuacjach determinuje postawy ucznia wobec szkoły, nauczycieli, a tak e wpływa na ocen własnych mo liwo ciach edukacyjnych.

Niekiedy korzystne mo e okaza si wprowadzenie do programu edukacyjnego treningu umiej tno ci społecznych, treningu asertywno ci czy te treningu radzenia sobie ze stresem. Nale y liczy si z tym, e konieczne mo e okaza si wsparcie ze strony psychologa lub terapeuty.

Realizacja zajęć edukacyjnych w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową
Jak organizowa i realizowa zaj cia edukacyjne i działania wspieraj ce ucznia na etapie przedszkolnym, szkoły podstawowej, gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej?

Zakres adaptacji tre ci do potrzeb uczniów z niepełnosprawno ci ruchow został przedstawiony powy ej. Warto wi c wspomnie o niezb dnych adaptacjach metod kształcenia uczniów z tym typem dysfunkcji. W ród metod kształcenia dzieci z niepełnosprawno ci ruchow dostosowania wymaga metoda pracy z tekstem. Poniewa uczniowie ci mog mie du e trudno ci w posługiwaniu si ksi k , np. przewracaniu kartek czy utrzymaniu ksi ki, przydatne wydaje si by zastosowanie stabilnych podpórek na ksi ki. W le dzeniu tekstu pomo e powi kszony druk (wydrukowany na nowo lub z u yciem lupy) oraz białe paski kartonu do zaznaczania wła ciwej liniiki tekstu, okienka do wyeksponowania sylab w danym wyrazie czy te do odznaczenia wybranego fragmentu. Dostosowania wymaga mo e równie metoda gier dydaktycznych, a w szczególno ci zabaw inscenisacyjnych i symulacyjnych, w których uczniowie wcielaj si w postaci i role. Du e ograniczenia ruchowe mog utrudni dzieciom pełne uczestnictwo w zaj ciach, dlatego nauczyciel powinien zastanowi si nad takimi mo liwo ciami modyfikacji, aby udział dziecka z niepełnosprawno ci ruchow był jak najpełniejszy. Najwi cej dostosowa wymagaj jednak

metody praktyczne, a w tym metody wiczebne oraz realizacji zada wytwórczych. Poniewa ograniczenia ruchowe wpływaj na jako wykonanych przez dziecko wytworów, nauczyciel powinien tak zmodyfikowa narz dzia, którymi posługuje si dziecko, aby ich wykorzystanie umo liwiało osi gni cie zamierzonego efektu. Jednocze nie nale y tak dostosowa proces oceniania ucznia, aby oddawał on oszacowanie wysiłku wło onego w wykonywanie pracy, a nie ocen jedynie samego efektu.

W charakterystyce dostosowania form pracy na lekcji zawartych w IPET komentarza wymaga praca indywidualna. Dziecko z niepełnosprawno ci ruchow bardzo cz sto nie mo e by w pełni samodzielne, dlatego te na lekcji wymaga ono mo e szczególnej uwagi ze strony innych dzieci. Nale y tak e zauwazy , e praca grupowa mo e przynie dziecku z niepełnosprawno ci ruchow du o satysfakcji ze wzgl du na mo liwo komunikacji i współdziałania z rówie nikami.

Pomoce techniczne, środki dydaktyczne, z jakich powinni korzystać nauczyciele i uczniowie z niepełnosprawnością ruchową

Z jakich pomocy technicznych i rodków dydaktycznych mog korzysta nauczyciele i ich uczniowie z niepełnosprawno ci ruchow ?

Poniewa dostosowanie rodków dydaktycznych do dzieci niepełnosprawnych ruchowo to zło ony i skomplikowany proces, zostały one opisane poni ej wraz ze wskazaniem, w jaki sposób nauczyciel mo e wprowadzi proponowane zmiany.

rodki słowne, czyli podr czniki, zeszyty wicze i inne teksty drukowane powinny zosta dostosowane w nast puj cy sposób:

- wprowadzenie ksi ki mówionej typu *audiobook*;
- opcjonalne korzystanie z podr cznika w wersji elektronicznej, zgodnie z Rozporz dzeniem MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie *dopuszczania do u ytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do u ytku szkolnego podr czników* (Dz. U. z 2009 r. Nr 89, poz. 730),. który powinien spełnia takie same warunki jak podr cznik w wersji papierowej, okre lone w ww. rozporz dzeniu;
- prezentacja podr cznika na dan cz zaj w postaci pojedynczych kartek do czytania (wprowadzenie segregatora zamiast tradycyjnego formatu ksi ki);
- umieszczenie kart do czytania i pisania na kontrastowym, nierozpraszcym tle (dla dzieci maj cych trudno ci w zakresie analizatora wzrokowego oraz niepotrafi cych utrzyma odpowiednio długo skoncentrowanej uwagi);

- dostosowanie wielkości czcionki i odstępu między liniami w tekście;
- dostosowanie wielkości liniatury w zależności od możliwości manualnych dzieci;
- unieruchomienie karty do pisania na blacie;
- wprowadzenie w zadaniach zawierających uzupełnianie tekstu możliwości wklejania liter i słów;
- polecenie i odpowiadające im ćwiczenia powinny znajdować się na tej samej stronie, bez konieczności odwracania kartki;
- ograniczenie konieczności pamięciowego opanowywania wiedzy na rzecz wykształcenia umiejętności biegłego posługiwania się zapiskami w celu rozwiązania zadania.

rodki wzrokowe, czyli modele, obrazy, wykresy oraz mapy powinny zostać dostosowane w następujący sposób:

- umieszczanie na mapach ściennych i atlasach jaskrawych etykiet z nazwami kierunków głównych i po redukcji oraz widoczne oznaczenie obszaru, który jest na bieżąco omawiany na lekcji;
- oferowanie dziecku na zajęciach lekcyjnych gotowych formatków wykresów, tabel oraz modeli tak, aby mogło je ono same wypełnić, bez konieczności rozrysowywania całego schematu.

Mechaniczne rodki wzrokowe, to znaczy umożliwiający przekazywanie obrazów za pomocą urządzeń technicznych, jak np. aparat fotograficzny, mikroskop, powinny być dostosowane tak, aby uczeń mógł z nich skorzystać sam lub z niewielką pomocą nauczyciela.

rodki słuchowe (magnetofon, radio, odtwarzacz płyt CD i mp3) oraz słuchowo-wzrokowe (inaczej audiowizualne, jak na przykład telewizor) nie wymagają specjalnego dostosowania, natomiast rodki automatyzujące proces uczenia się, jak na przykład komputer, wymagają odpowiedniego przygotowania użytkownika, oprogramowania, sprzętu oraz otoczenia. Informacja o tym w jaki sposób tego dokonać znajduje się w części poświęconej uwarunkowaniom zewnętrznym procesu edukacyjnego.

Wśród uwarunkowań zewnętrznych procesu edukacyjnego ucznia z niepełnosprawnością ruchową należy zwrócić uwagę na: dobór właściwego sprzętu informatycznego i wykorzystanie specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych w edukacji.

W kwestii doboru właściwego sprzętu informatycznego warto pamiętać, że im większy stopień niepełnosprawności ruchowej, tym większa jest konieczność wykorzystania komputera w procesie edukacji. Wynika to z faktu, że oprzyrządowanie komputera może na całkowicie dostosować dla konkretnego dziecka, zakresu jego niepełności oraz

potrzeb. Usprawnianie funkcjonalne przez zabaw i prac na komputerze znacznie poprawia sprawno manualn dłoni, zwi ksza kontrol ciała w pozycji siedz cej oraz utrzymanie głowy w rodkowej osi ciała, by ledzi zmiany na ekranie monitora. Aby dziecko z niepełnosprawno ci ruchow mogło skutecznie obsługiwa komputer, nale y dostosowa stanowisko komputerowe do jego mo liwo ci ruchowych, a oprogramowanie do wymaga rozwojowych zwi zanych z podstaw programow i zało eniami IPET. By móc umo liwi dziecku pełne wykorzystanie komputera, nale y zwróci uwag w jaki sposób dysfunkcje ograniczaj jego mo liwo ci ruchowe. Je li obsługiwanie myszy i standardowej klawiatury jest niemo liwe, nale y zastosowa specjalistyczne urz dzenia peryferyjne, do których nale :

➤ **Head Pointer,**

czyli wska nik na głow przeznaczony dla osób, które nie s w stanie obsługiwa r kami jakiegokolwiek klawiatury, natomiast maj dobr kontrol ruchów głowy. Umieszczony na głowie dziecka zast puje palec dłoni. Wska nik wykonany jest z metalowego drutu długo ci około 43–51 cm, osadzonego w regulowanej blokadzie, która umo liwia ustawienie długo ci. Zakrzywiony drut wychodzi z obudowy kasku, który zakłada si na głow . Urz dzenie umieszczone jest tak, aby nie zasłania widoczno ci monitora i klawiatury podczas pracy.

➤ **Systemy wykorzystuj ce ruchy gałek ocznych, np. FRS ComLink LT^{3G} Enable Eyes,**

gdzie wskazywanymi obiektami s pola klawiatury wy wietlanej na ekranie lub dowolne obiekty. Działanie takich systemów polega w du ej mierze na ledzeniu ruchu gałek ocznych, które mo e by realizowane poprzez kamer umocowan naprzeciwko u ytkownika. Rejestruje ona zmiany odbicia od oczu promienia podczerwieni padaj cego w kierunku monitora. Uzyskana w ten sposób informacja słu y sterowaniu kursora na ekranie. Je li oko patrz cego skierowane b dzie dłu ej na okre lony element, zostanie aktywowana funkcja przypisana do tego elementu.

➤ **Urz dzenia odtwarzaj ce lub generuj ce mow , np. SpeakOut,**

które słu jako proteza j zyka dla dzieci ci ko uszkodzonych ruchowo, które maj pora one mi nie odpowiadaj ce za artykulacj oraz na tyle niesprawne r ce, e j zyk migowy jest im nieodst pny. SpeakOut jest małym, przeno nym komputerem, dostosowanym do indywidualnych potrzeb u ytkownika. Produkt ten zawiera ponadto opcj przewidywania słów na zasadzie słownika Word Prediction.

➤ Na podobnej zasadzie działa również **FRS ALT-Chat Dedicated Plus**, który posiada dodatkowo mo liwo posługiwania si symbolami i piktogramami.

➤ **Wył czniki (switches)**

dla osób, które nie mog korzysta z klawiatury w standardowy sposób lub za pomoc nakładki. Obsługa komputera mo liwa jest za pomoc jednego tylko przycisku oraz doł czonego opro-

gramowania. Wył czniki mog mie ró n budow oraz sposób działania (mechaniczne, dotykowe, ci nieniowe). Mo na je uruchamia palcem, j zykiem, nosem, podbródkiem i innymi wybranymi cz ciami ciała. Jest to produkt ostatniego rzutu, z uwagi na wolne tempo pracy u ytkownika.

➤ Joysticki i tablice dotykowe (touchpad),
czyli urz dzenia umo liwiaj ce obsług komputera za pomoc r ki, nogi, głowy czy ramienia. W przypadku joysticka mechanizm działania opiera si na odpowiednim dotyku i przytrzymaniu plastikowego dr ka w trakcie którego kursor przemieszcza si na ekranie. W przypadku tablicy dotykowej zasada działania opiera si na delikatnym dotyku pier cienia kontrolnego, co jest du ym ułatwieniem gdy nie wymaga u ywania siły i anga owania ruchu nadgarstka.

Zasadnicz trudno ci dla wi kszo ci uczniów maj cych niesprawne r ce jest samodzielne u ywanie standardowej klawiatury. Od wielu lat producenci komputerowych systemów operacyjnych wychodz temu naprzeciw tworz c moduły umo liwiaj ce korzystanie ze standardowej klawiatury u ytkownikowi posługuj cemu si jedn r k lub palcem. Jednym z najprostszych rozwi za jest stosowanie Opcji ułatwie dost pu, znajduj cych si w systemie Windows Panel sterowania. Znajduje si tam m.in. funkcja *Klawiszy Trwałych* (umo liwiaj ca aktywowanie klawiszy ALT, CTRL, SHIFT tak długo, a naci ni ty zostanie inny klawisz), *Klawiszy Filtru* (słu cych ignorowaniu krótkich lub powtarzaj cych si naci ni klawiszy), *Wartownika D wi ków* (generuj cego ostrze enia wizualne podczas wydawania d wi ków), *Du ego Kontrastu* (pozwalaj cego na wy wietlanie tekstu z kontrastuj cym tłem) oraz wielu innych.

Bardzo cz sto stosowana jest równie klawiatura ergonomiczna, czyli taka, która została specjalnie zaprojektowana aby umo liwi jak najwygodniejsze wprowadzanie znaków. Typowymi elementami takiej klawiatury s podkładki pod nadgarstki i odpowiednio wyprofilowana do kształtu dłoni powierzchnia.

Je li chcemy zabezpieczy klawiatur przed ruchami mimowolnymi dziecka oraz przypadkowym naciskaniem s siaduj cych ze sob klawiszy stosuje si nakładki ochronne, czyli tak wyci te arkusze metalu lub plastiku, e przestrze mi dzy klawiszami zostaje wypełniona, a one same zagł biaj si , co sprzyja trafianiu w wybrany klawisz na przykład za pomoc Head Pointera.

Niekiedy warto zastosowa klawiatur alternatywn , która ró ni si od standardowej rozmiarem i ci arem zachowuj c wła ciwo ci komunikacyjne. S one wyposa one w podstawki pozwalaj ce nie tylko podnosi klawiatur , ale równie dostosowa k t jej nachylenia. Maj równie funkcje opó niania, która podlega regulacji według potrzeb lub opcj przypi-

sywania dowolnemu klawiszowi wybranego znaczenia, jak to się dzieje w przypadku oprogramowania MAKRO dla klawiatury (keyboard macro programme).

Przykładem takiej klawiatury jest również klawiatura zminimalizowana, która służy przede wszystkim dzieciom z zanikiem mięśni, obniżonym napięciem mięśniowym oraz niewielkim zakresem pracy ramienia. Klawisze wciskane są za pomocą specjalnego pióra, wykonanego z lekkiego materiału o niewielkim polu obsługi, co redukuje ruch ręki do minimum. Klawiatura ta zawiera w sobie również myszkę oraz miejsce na podparcie dłoni.

Klawiatura Intellikey, w przeciwieństwie do klawiatury standardowej, wyposażona jest w zestaw nakładek zmieniających układ funkcji i klawiszy. Jest ona zupełnie płaska, przez co umożliwia pracę osobom z bardzo spastycznymi rękami. Każde dotknięcie klawisza sygnalizowane jest dźwiękiem.

Klawiatura dla osób jednoręcznych (np. Frogpad) to klawiatura o zmniejszonych i wielofunkcyjnych klawiszach umożliwiających pracę za pomocą jednej ręki.

Klawiatura dla osób ze spastycznością ma znacznie rozsunięte oraz powiększone klawisze, które ułożone są na zasadzie półkola. Są one zaokrąglone, co przeciwdziała przypadkowemu wcisnięciu. Jest ona wzbogacona w dodatkowe nakładki umożliwiające blokadę różnorodnych funkcji.

Popularnością w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową cieszą się również klawiatury wirtualne, jak np. WiVik, która pozwala użytkownikowi na pełne poruszanie się w środowisku Windows. Dopasowuje się ona do wielkości monitora i można ją umieścić w dowolnym miejscu ekranu. Podobnie jak SpeakOut wyposażona jest ona w opcję przewidywania wyrazów.

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 Lupę dostępną w zakładce Akcesoria.

W odniesieniu do obszaru uwarunkowań zewnętrznych, a mianowicie wykorzystywania specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych w edukacji, warto wspomnieć o tych stosowanych zazwyczaj w edukacji dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. Trudności manualne dziecka z niepełnosprawnością ruchową wpływają na konieczność zastosowania odpowiednich udogodnień w związku z czynnością pisania. Przede wszystkim skupiaj 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,
- obciśniki na ołówki wykonane z metalu,

- nakładki na przybory piśmiennicze wykonane z masy plastycznej, w której utrwała się odcisk palca dziecka, a następnie wyparza we wrztku,
- uchwyty do długopisów wykonane samodzielnie z około 10-centymetrowego kołka o średnicy 17 mm, w którym wywierca się poprzecznie otwór, a który dziecko będzie mogło chwycić zaciskając palce tak, by kciuk znalazł się pod uchwytem, a prostopadle do niego ustawiony był flamaster pomiędzy palcem środkowym a wskazującym,
- uchwyt z podpórką, po której dziecko przesuwając pisak nie musi go podnosić,
- wymodelowane nakładki na dłoń ułatwiające prawidłowe jej ustawienie w trakcie pisania.

W nauce pisania dziecko z niepełnosprawnościami ruchowymi może wykorzystywać powiększone liniatury, w której linie są wyraźne, ale niezbyt grube. Można tutaj wykorzystać zeszyty przeznaczone dla uczniów słabowidzących. Należy pamiętać, że u dzieci mających problemy z koordynacją rąk przed przystąpieniem do pisania należy przymocować kartkę do blatu za pomocą taśmy samoprzylepnej lub masy plastycznej.

Trzeba mieć na uwadze, że wśród dzieci niepełnosprawnych ruchowo znajdują się również dzieci niemówiące, posługujące się symbolami, które na czas pobytu w szkole powinny mieć stały dostęp do tych symboli (naklejonych na wózek, blacie, widocznym miejscu w sali lub w książce).

Nauka matematyki wymaga od nauczyciela zgromadzenia wielu pomocy naukowych, wykonywanych zazwyczaj samodzielnie, gdy powinny być one dostosowane do potrzeb danego dziecka z niepełnosprawnościami ruchowymi. 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 Dienes, 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.

W trakcie zajęć plastycznych należy zapewnić dzieciom dostęp do odpowiednio przygotowanych przyborów. Warto sprawdzić: 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 rąk lub nie spadały dziecku na podłogę. Instrument może być również zawieszony nad lub pod dzieckiem (np. dzwonki), tak aby mogło wydawać dźwięki poruszając głową lub nogami.

UCZEŃ Z AFAZJĄ

mgr Justyna Gasik

Afazja jest zaburzeniem mowy spowodowanym uszkodzeniem ośrodków mowy w dominującej półkuli mózgu. Zaburzenia te mają charakter pierwotny, tzn. nie wynikają z innych dysfunkcji pracy mózgu lub innych zaburzeń takich, jak m.in. głuchota, dysglosja (zniekształcenie dźwięków mowy lub niemożność ich wytwarzania na skutek nieprawidłowej budowy narządów mowy, w tym nieprawidłowości zgryzu, rozszczepy podniebienia), zaburzenia psychiczne. Charakterystyczna dla afazji jest całkowita lub częściowa utrata umiejętności mowy, rozumienia jej oraz czytania i/lub pisanie. W niektórych źródłach rozróżnia się: afazję – zaburzenie występujące u osób z ukształtowanym systemem językowym, oraz dysfazję – zaburzenie występujące u dzieci. W *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10* afazja zaliczana jest do kategorii: specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka (F80) – podkategorie: zaburzenia ekspresji mowy (F80.1) oraz zaburzenia rozumienia mowy (F80.2). Klasyfikacja ta uwzględnia: afazję /dysfazję typu ekspresyjnego oraz afazję /dysfazję typu receptywnego. Wprowadzone jest również rozróżnienie pomiędzy afazją nabytą – powstałą na skutek udaru, urazu, guza mózgu lub innych czynników uszkadzających mózg (np. choroby Alzheimera lub zespołu Retta) oraz afazją dziecięcą o nieokreślonej do końca etiologii. Należy jednak pamiętać, że polska terminologia logopedyczna dotycząca afazji (głównie afazji dziecięcej) jest wysoce różnicowana i obejmuje wiele pojęć o niejednokrotnie różnym zakresie semantycznym. Najczęściej stosowanymi są: afazja dziecięca, dysfazja, niedokształcenie mowy pochodzenia korowego (NMPK), niedokształcenie mowy o typie afazji, afazja rozwojowa, alalia.

Istnieje wiele klasyfikacji afazji. W zależności od przyjętego kryterium wyróżnić można:

- afazję /dysfazję rozwojową i nabytą (kryterium czasu powstania uszkodzenia),
- afazję /dysfazję typów: ekspresyjnego (związanego z mową czynną), percepcyjnego (związanego z mową bierną) oraz ekspresyjno – percepcyjnego (kryterium objawowe).

Objawy afazji:

Mowa czynna:

- całkowita utrata umiejętności mowy czynnej;
- błędy artykulacji;
- pomijanie, zastępowanie głosek;
- odwracanie par i zbitek głoskowych;

- nieumiejętność stosowania zasad gramatyki (całkowicie lub w poszczególnych aspektach);
- zaburzenia rytmu i melodii mowy.

Mowa bierna:

- całkowity lub częściowy brak rozumienia mowy;
- trudno ci w przypomnieniu sobie nazwy konkretnych desygnatów;
- wyrażenie i znaczenie wspomaganie się niewerbalnymi czynnikami komunikacji (mimika, gestykulacja).

Dodatkowo afazji towarzyszy może szereg innych zaburzeń, wynikających z nieprawidłowej pracy mózgu. Są to m.in. amnezja, apraksja, demencja, zaburzenia emocjonalne, całkowite lub częściowe zaburzenia umiejętności czytania i pisania, problemy w orientacji przestrzennej, określaniu schematu ciała, zaburzenia lateralizacji, spowolnienie procesów myślenia, zaburzenia uwagi, zaburzenia zachowania.

Wskazania do pracy z uczniem z afazją :

- motywować ucznia do wypowiedziania się ;
- jak najczęściej pozwoli uczniowi wypowiedzieć się (w możliwy dla niego sposób);
- doceni (nagradza w umówiony sposób) każdą próbę komunikowania się ;
- nie pośpiesza ucznia w czasie wypowiedzi;
- nie zmusza ucznia do wypowiedziania się ;
- umożliwia uczniowi udział w dyskusjach z innymi uczniami w klasie;
- nie poprawia wypowiedzi ucznia (nie wymaga odpowiedzi pełnym zdaniem);
- zwraca uwagę, czy uczeń rozumie wypowiedź nauczyciela (poprzez zadawanie pytań dotyczących wypowiedzi; samo zapytanie ucznia *czy rozumie*, nie jest miarodajne, ponieważ uczeń zazwyczaj odruchowo potwierdzi);
- zadaje uczniowi krótkie, niezłożone pytania;
- podczas zadawania pytania zwraca się bezpośrednio do ucznia, zachowując właściwy ton i tempo wypowiedzi (niezbyt szybkie, lecz też niezbyt wolne);
- notowa (lub nagrywa) uczniowi prace domowe (ew. sprawdza, czy mają zanotowane);
- wynotowywa na tablicy najważniejsze pojęcia z przeprowadzonej lekcji (sprawdza, czy uczeń rozumie).

LITERATURA:

- Borkowska, M. (1997). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Usprawnienia ruchowe*. Warszawa: WSiP.
- Borkowska, M. (2001). *Uwarunkowania rozwoju ruchowego i jego zaburzenia w mózgowym porażeniu dzieci - cym*. Warszawa: Wydawnictwo Zaulek.
- Brzezińska, A.I., Ohme, M., Resler-Maj, A., Kaczan, R., Wiliński, M. (2009). *Jak wspomaga rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Gdańsk: GWP.
- Buczyńska, J., Siemieniecki, B. (2001). *Komputer w rewalidacji*. Toru : Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chmielik, J., Michałowicz, R., Michałowska-Mrodek, J., Mrodek, K. (1997). *Mózgowe porażenie dziecięce – wskazówki dla rodziców*. Warszawa: PZWL.
- Dońska-Olszko M., Lechowicz, A. (1998). Dostosowanie komputera do indywidualnych potrzeb dziecka niepełnosprawnego. W: *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*. Warszawa: WSiP.
- Dońska-Olszko M., Lechowicz, A. (1998). Komputerowe wspomaganie nauczania dzieci z ciężkimi uszkodzeniami narządu ruchu. W: *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*. Warszawa: WSiP.
- Frydrychowicz, A., Koniewska, E., Sobolewska, M., Zwierzyńska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: CMPPP.
- Loska, M., Mylińska, D. (2005). *Uczni z niepełnosprawnościami ruchowymi w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: MENiS.
- Łaszczuk, J. (1998). *Komputer w kształceniu specjalnym*. Warszawa: WSiP.
- Łosiowski, Z. (1997). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wybrane zagadnienia neurorozwojowe*. Warszawa: WSiP.
- Łosiowski, Z., Serejski, J. (1985). *Mózgowe porażenie dziecięce*. Warszawa: MOiW i TPD.
- 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 „Lektor”.
- Pilecka, W., Majewicz, P., Zawadzki, A. (1999). *Jak wspomaga 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.
- Zitek, K., Jaszczuk, J. (2004). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo na drodze do niezależności*. Warszawa: Stowarzyszenie Spokojne Jutro.

4. 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 mogłyby być zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?
--

Od czasu, kiedy Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym zmieniło nazwę na Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań nad Niepełnosprawnością Intelektualną, coraz częściej *upośledzenie umysłowe* zastępowane jest przez określenie *niepełnosprawność intelektualna*, chociaż nadal w wielu przypadkach obie nazwy traktowane są jako synonimy. Głównym argumentem za wprowadzeniem i propagowaniem w różnorodnych środowiskach nowej nazwy jest jej mniej stygmatyzujący charakter. Dotychczas to nowe określenie nie znalazło jeszcze swojego miejsca w dokumentach formalnych, m.in. w zbiorach klasyfikacji stosowanych do celów diagnostycznych (np. DSM-IV¹⁴, ICD-10¹⁵). Dlatego też w literaturze przedmiotu panuje swoisty dualizm. Termin „*upośledzenie umysłowe*” używany jest wciąż we wszystkich ważnych dokumentach dotyczących tej kategorii niepełnosprawności, takich jak: klasyfikacje, kryteria diagnostyczne, rozporządzenia prawne i deklaracje, co sprzyja jego utrwaleniu w języku fachowym, a także potocznym (Przewodnik, 2008)¹⁶.

¹⁴ DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) – system diagnozy nozologicznej Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. W podręczniku DSM-IV (obok kryteriów diagnostycznych) uwzględniono także opis zaburzeń i wytyczne do terapii.

¹⁵ ICD-10 – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.

¹⁶ Określenie „*upośledzenie umysłowe*” może nadal obowiązywać w aktualnie obowiązujących w Polsce aktach prawnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, np. 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 o rodkach* (DzU nr 19, poz. 166), *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 przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (DzU nr 19, poz. 167); *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 lekkim* (DzU nr 14, poz. 76).

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 przeciętnie funkcjonowaniem intelektualnym z jednoczesnie 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 upośledzenia 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 psy-

chiczne odbiegaj od normy), dlatego ich trudno ci w uczeniu si wynikaj z zaburze : spostrzegania, uwagi, pamci, mylenia, mowy, sprawno ci motorycznych, ale tak e procesów emocjonalnych, motywacyjnych, adaptacji społecznej. Spostrzeganie uczniów z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest niedokładne, wybiórcze, w sze zakresowo, wyst puj zaburzenia analizy i syntezy spostrze e . Najtrafniej poziom poznania zmysłowego u tych uczniów mo na okre li cytuj c słowa H. Borzyszkowskiej (1997): *dziecko upo ledzone umysłowo mało widzi – kiedy patrzy i mało słyszy – kiedy słucha*.

U uczniów z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stwierdza si obni on zdolno koncentracji uwagi. Ich uwaga jest krótkotrwała, mało podzielna i łatwo ulega zakłóceniu (nadmiernie odwracalna). Bardzo trudno jest skoncentrowa ich uwag zwłaszcza, gdy podejmuj rozwizanie zada sprawiaj cych trudno ci. Wzmacnianie uwagi tych uczniów jest procesem ci głym i nie mo na go pomija w trakcie realizacji działań edukacyjno-terapeutycznych.

Dzieci upo ledzone umysłowo w stopniu lekkim maj dobr pamci mechaniczn . Natomiast pamci logiczna jest u nich w du ym stopniu zaburzona, co przejawia si w obserwowanych faktach:

- odtwarzanie zapami tanych informacji odbywa si według zapami tanej kolejno ci;
- maj trudno ci z odpytywaniem wrywkowym, cz sto po prostu nie rozumiej tego, czego wyuczyły si na pamci ;
- maj trudno ci w posługiwaniu si wyuczon tabliczk mno enia, bo wymaga to wybiórczego stosowania zapami tanych wiadomo ci;
- potrzebuj równie wi kszej liczby powtórze , aby utrwali zapami tane informacje.

Rozwój mowy u dzieci upo ledzonych umysłowo w stopniu lekkim cz sto bywa opó niony, jednak e z uwagi na stosunkowo dobr pamci mechaniczn s w stanie (przy dobrej stymulacji rodowiskowej) opanowa znaczny zasób słownictwa, chocia :

- maj trudno ci w rozumieniu znaczenia wypowiedzi oraz w samodzielnym tworzeniu dłu szych wypowiedzi (twórcze stosowanie mowy);
- cz ciej te w porównaniu z dzie mi w normie intelektualnej wyst puj u nich wady wymowy;
- z uwagi na cz ste zaniedbanie rodowiskowe mo na zaobserwowa te u ywanie wulgaryzmów i wyra e slangowych.

Maj stosunkowo dobrze rozwini t mow odtwórcz , 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 wyżej wymienionych 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 trudno ci nie muszą przejawiać się w każdym przypadku. Każdego z uczniów jest inny, jego poziom funkcjonowania w szkole, zachowanie, możliwości i ograniczenia są indywidualnie zdefiniowane.

Uświadomienie sobie przez nauczyciela sytuacji, z jakimi może się spotkać w kontakcie z uczniem upośledzeniem umysłowym, pomoże mu bardziej wnikliwie obserwować i odpowiednio dostosowywać zadania do możliwości ucznia. Identyfikacja trudno ci ucznia i zadań edukacyjno-terapeutycznych pozwoli mu stworzyć plan działania pedagogicznego, który będzie skuteczny i dostosowany indywidualnie do ucznia.

<p>Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim</p>

<p>Jak podstawy programowe realizują uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, jakich trudno ci z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?</p>

Podstawa programowa

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim realizują tę samą *podstawę programową* co ich sprawni rówieśnicy. Nauczyciele mają obowiązek dostosować wymagania edukacyjne (niezależnie do uzyskania poszczególnych rocznych 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 uniemożliwiający spełnienie tym wymaganiom.

Stosowane przez nauczyciela metody, formy i środki dydaktyczne muszą być adekwatne do indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych uczniów.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

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, szczególnie uwag

należy zwrócić na stymulację języków i komunikacyjnych 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 umożliwienie 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 spojrzenia i sposobów świadomości bliskie dziecku z treściami wiary o poznanych. Umoliwia to lepsze zapamiętanie, przechowanie i wykorzystanie zdobytej wiedzy.

Trudnym obszarem do zrealizowania dla dzieci z upośledzeniem umysłowym jest obszar edukacji matematycznej. Wymaga on stosowania w możliwie szerokim zakresie zasady pogłębienia. Słuszy temu stwarzanie sytuacji edukacyjnych realizujących drogę poznania od konkretności (przedmioty naturalne, zastępstwa) do abstrakcji. Szczególnie ważne jest tu staranne dobieranie pomocy dydaktycznych z uwzględnieniem poziomu rozwoju intelektualnego, możliwości manipulacyjnych, percepcyjnych, a także zainteresowania dziecka.

Ograniczenia intelektualne dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim powodują, że zasób pojęć z tego zakresu kształtuje się późniejszy niż u ich sprawnych rówieśników. W związku z tym, w razie potrzeby, należy zadbać o umożliwienie 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 zastępstw 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, dbałość 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 (działki 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, znanych 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 uprzedzenia 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. Na tej podstawie powinien przeprowadzić analizę wiadomości i umiejętności, jakie uczeń powinien już nabyć. Powinien stwierdzić, jakie zakresy wiedzy uczeń już opanował, a jakie wymagają dalszej pracy. 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 niepełnosprawności 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. Większym trudnością jest to, jakiego uczeń przejawia w zakresie złożonych strategii poznawczych, abstrakcyjnego myślenia, analizowania i wnioskowania. Nauczyciel powinien stosować takie strategie pomocy uczniowi, które umożliwią mu zrozumienie istoty zadania lub zagadnienia. Służą 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 w sposób umysłowy pełni szczególne role. Dają możliwość odkrywania związków między zjawiskami, kształtują postawę poszukiwawczą oraz pozwalają rozwijać podstawowe procesy psychiczne, a głównie myślenie logiczne.

Przedmioty humanistyczne

W przypadku ucznia z umiarkowanym stopniem trudności, 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 wyrażaniem 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 umiarkowanym stopniem trudności 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 umiarkowanym stopniem trudności. Sprawności te można kształcić poprzez np. specjalne ćwiczenia przyjmowania cudzej perspektywy. Należy na uwagę, że praca z tekstami różlowymi musi odbywać się przy dużym wsparciu nauczyciela i z zastosowaniem pewnych ułatwień, np.: map myślowych, inscenizacji, filmów, zastępników wizualnych, schematów, porównań itp.

Uczniowie z umiarkowanym stopniem trudności mogą mieć trudności z zapamiętaniem faktów historycznych i określeniem ich związków przyczynowo-skutkowych.

Dlatego też w nauczaniu historii konieczne jest systematyczne powtarzanie i utrwalanie wiedzy. Uczniowie z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim często nie posiadają umiejętności skutecznego zapamiętywania. Dlatego tak ważną 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 upo ledzonym 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.

W tym zadaniem nauczyciela w pracy z uczniem upo ledzonym umysłowo w stopniu lekkim na III etapie edukacyjnym jest dostarczanie odpowiednich informacji o jego predyspozycjach zawodowych i o samych zawodach.

Realizacja zadań edukacyjnych na I i II etapie kształcenia uczniów z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wymaga zapewnienia istotnych warunków, a w tym między innymi:

- zminimalizowania nadmiaru rozpraszających bodźców;
- właściwego zagospodarowania przestrzeni klasy;
- eksponowania prac dzieci, a także ułatwiania im aktywności twórczej;
- zapewnienie stałości rozkładu zajęć szkolnych, niezmiennie w pomieszczeniach i osób prowadzących zajęcia.

Etap ponadgimnazjalny

W tym 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, wzmocnianych np. wycieczkami do zakładów pracy, warsztatów uczestniczeniem w spotkaniach z przedstawicielami różnych zawodów.

Ocenianie uczniów

Należy podkreślić, że w statucie każdej szkoły jest opisany wewnętrzny system oceniania uczniów¹⁷.

¹⁷ 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.).

Kompleksowa ocena uczniów z upo ledzeniem 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 poziom i możliwości ucznia. Dotyczą one wkładu pracy, zaangażowania oraz samodzielności w wykonywanych działaniach oraz poziomu umiejętności. Powyższe wskaźniki należą do całego systemu ułatwień dydaktycznych, któremu podlegają w szkole uczniowie z upo ledzeniem umysłowo w stopniu lekkim.

Prawo o wiatowe 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 podstaw.

W tak przemyślanej strategii nauczania elastycznie oceniania tworzy nadrzędne zasady 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 upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim uczyszających do szkół zawodowych dotyczą dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i odnoszą się głównie do możliwości wydłużenia czasu egzaminu pisemnego i praktycznego o nie więcej niż o 30 minut łącznie.

Ocenianie wewnętrzne

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.

Oceniaj c ucznia z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim nale y bra pod uwag je- go: motywacj do pracy, systematyczno , post py w rozwoju na miar indywidualnych mo- liwo ci.

Natomiast post py dziecka nale y rozpatrywa w odniesieniu do jego:

- rozwoju emocjonalnego,
- rozwoju fizycznego,
- rozwoju społecznego,
- rozwoju intelektualnego,
- rozwoju w zakresie zainteresowa , uzdolnie artystycznych, sportowych, hobby,
- rozwoju umiej tno ci szkolnych (B. Boenish, I. Muszy ska, 2009).

Wa n rol w kształceniu i usprawnianiu ucznia z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lek- kim spełniaj Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET), w których okre lone s aktualne kierunki oddziaływa wszystkich specjalistów pracuj cych z dzieckiem. Bie ce ocenianie post pów/osi gni ucznia, b d trudno ci w realizacji wyznaczonych zada , mo na dokonywa w arkuszach obserwacji na podstawie których mo na wprowadzi korekty progra- mu, polegaj ce na dostosowaniu go do rozwojowych mo liwo ci psychofizycznych (uwarun- kowania wewn trzne i zewn trzne) ucznia na podstawie zasad ortodydaktyki.

Nale y pami ta , e najlepsz form wspierania wysiłków ucznia jest wzmacnianie nawet najmniejszych osi gni i stara .

Wychowawca klasy powinien przynajmniej raz na semestr dokonywa oceny podsu- mowuj cej, co w klasach I–III dokonywane jest w formie opisowej. Przygotowuj c ocen opisow nale y podkre la pozytywne aspekty rozwoju dziecka, wskazywa jego dokonania, zaangażowanie, osi gni cia. Natomiast trudno ci, niepowodzenia warto uj w kategoriach wyzwania, zada na przyszło i co za tym idzie zamiast słów: *nie umiesz liczy do 10*, lepiej napisa : *w drugim semestrze powiniene po wiczy liczenie do 10*.

Ocena roczna lub ko cowa zawiera opisow relacj z post pów dziecka w stosunku do zachowa interpersonalnych, umiej tno ci szkolnych, artystycznych, technicznych.

Opracowuj c ocen ucznia z upo ledzeniem umysłowym, nauczyciel musi pami ta o rzetelnym, sprawiedliwym uj ciu jego post pów. Niew tpliwie ułatwi to współprac z in- nymi członkami grona pedagogicznego i rodzin dziecka, a tak e uchroni przed konieczno- ci spełniania ich niemo liwych do realizacji da .

Według J. Hanisz, E. Grzegorzewskiej, S. Łukasik, H. Petkowicz (2001), oceny opi- sowej dziecka nale y dokonywa w odniesieniu do *Standardów osi gni ucznia*, opartych na podstawie programowej, jak równie do *Przewidywanych osi gni ucznia* wskazywanych

przy konstruowaniu programu nauczania oraz IPET. W związku z tym warto dokonywać ewaluacji programów realizowanej podczas umieszczania informacji w arkuszach obserwacyjnych, w trakcie spotkania Zespołów (wszystkich nauczycieli, terapeutów, rehabilitantów, wolontariuszy pracujących z dzieckiem niepełnosprawnym).

Określaj wymagania dydaktyczno-wychowawcze wobec dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, należąca do konieczności zapewnienia im poczucia bezpieczeństwa. Jego kształtowaniu sprzyja stała i jasna regułobowiązuje 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 określeniem 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 dotyczy nauczania, wychowania i interwencyjne oddziaływanie pedagogiki specjalnej, wyróżniają następujące zasady:

- dokładnego poznania ucznia;
- indywidualizacji w zakresie stosowanych metod, środków i organizacji pracy w stosunku do charakteru zaburzeń;
- systematycznie oddziaływanie na odchylenia;
- trwałości wyników oddziaływań;
- elastycznie działa – uwzględniając zmiany w środowisku i zmiany odchylenia;
- współpracy i współdziałania rodziny i środowiska ze specjalistami pracującymi 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.

Diagnoza funkcjonalna/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 pomocy 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 niektórych narzędzi oceniających funkcjonowanie ucznia niepełnosprawnego nauczyciel może korzystać tylko we współpracy z psychologiem.

Do oceny umiejętności czytania i pisanania 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 postępu w rozwoju społecznym, stanowi on 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 rodzinstwa 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 szkołach kształceni, a więc w tym zakresie 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 spotkania 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;
- krótkie charakterystyki dziecka (charakter, upodobania, zainteresowania, lęki, dominujące nastroje, preferowane formy aktywności, fobie, stan zdrowia, predyspozycje);
- opis grupy klasowej, w której uczeń przebywa, będącej adnotacją, a 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 wietlicy 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, bibliotekę do dzienniczka etc.);

- ewentualne modyfikacje indywidualnego programu (data, dzień, rodzaj modyfikacji) (B. Boenish, 2007).

Przygotowywanie IPET dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim warto rozpocząć od określenia celów, jakie kaody 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 biblioteki 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 o wiaty uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim może uzyskać wsparcie: logopedy, rehabilitanta, psychologa, specjalisty z zakresu terapii pedagogicznej, terapeuty zajęciowego, terapeuty integracji sensorycznej, surdopedagoga, tyflopädagoga.

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 następującymi 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.

Kaody 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?

J ZYK 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 tekstu. 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 występować 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 uczeń może nie wykonać części programowej w tym zakresie, jeżeli została zrealizowana, gdy uczeń wie, jak jej 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 wartość praktyczną, 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 symboliczną wizualizacją zdarzeń.

HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO/HISTORIA

Nauczyciel historii musi być szczególnie wyczulony na to, aby nauka tego przedmiotu nie ograniczyła się jedynie do poznawania pojedynczych zdarzeń nieumiejscowionych 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 występować 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 lu-

kami, ł czenie obrazów lub fragmentów tekstu z datami, tworzenie zeszytów teczek przeznaczonych tylko dla danej epoki historycznej.

WIEDZA O SPOŁECZE STWIE

Ten obszar tematyczny jest szczególnie trudny do opanowania dla uczniów z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Ograniczone mo liwo ci samodzielnego rozumienia wydarze i uczestniczenia w rozmowach osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne powoduj , i jest to wiedza bardzo odległa od zainteresowa i potrzeb tej grupy uczniów. W tym przypadku wszystkie tre ci powinny by modyfikowane pod kątem ł czenia i odwoływania si do przykładów i dokonywania analizy informacji zawartych w rodkach masowego przekazu. Nacisk nale y równie poło y na samodzielne gromadzenie informacji i jej interpretowanie w formie dyskusji.

J ZYK OBCY NOWO YTN Y

U uczniów z upo ledzeniem w stopniu lekkim wyst puj problemy z zastosowaniem w praktyce słownictwa oraz wyuczonych reguł ortograficznych i gramatycznych, a tak e trudno ci w nauce na pamię wierszy, piosenek, dialogów.

Dostosowanie tre ci w tym zakresie dotyczy przede wszystkim ograniczenia materiału teoretycznego na rzecz do wiadczenia jak najwi kszej ilo ci sytuacji komunikacyjnych w kontek cie ich praktycznego zastosowania. Wa ne jest równie dostosowanie tempa pracy oraz wielozmysłowe poznawanie tre ci.

MATEMATYKA

W przypadku uczniów z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim dostosowanie tre ci w tym zakresie dotyczy posługiwania si wykresami i tabelami. Nauczyciel (w miar mo liwo ci i potrzeb ucznia) powinien stosowa ułatwienia typu: wykonaj według wzoru, uzupełnij fragment, odszukaj bł d itp.

Tre ci z zakresu geometrii wykorzystuj ce rysunek, szkic konstrukcje mog by realizowane z u yciem szablonów, a obliczanie pól z uwzgl dnieniem gotowych rysunków pomocniczych. Niektórzy uczniowie z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mog mie problemy z zamian jednostek miar lub stosowaniem narz dzi pomiarowych. W tym zakresie wa ne jest np. realizowanie zaj praktycznych w terenie.

Rozumowanie matematyczne (wyci ganie wniosków z przesłanek) i układanie równa do rozwi zywanych zada tekstowych nale y wspomaga materiałami graficznymi. Wa ne jest równie systematyczne sprawdzanie stopnia rozumienia tre ci polece , tre ci zada i kierowanie aktywno ci ucznia.

FIZYKA/CHEMIA

Największym problemem w realizacji powyższych treści jest trudność z myśleniem przyczynowo-skutkowym. Dostosowania w tym zakresie w stosunku do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim powinny dotyczyć doboru reprezentatywnych dla przedmiotu treści, które uczeń będzie w stanie tylko zapamiętać. Nadrzędną regułą pracy powinien być pokaz lub prowadzenie do wiadomości, obserwacji i eksperymentów. Należy mieć wiadomości, nie wykorzystywane wzory będąc 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 ściśniętej i mapy w atlasie, różne rodzaje map (administracyjne/fizyczne), odczytywanie z nich informacji, kierunków głównych i pośrodkach. 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, w których z punktu widzenia umiejętności praktycznych.

PRZYRODA/BIOLOGIA

Dostosowanie treści przyrodniczych w pracy z grupami uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim należy skupić na działaniach w zakresie prowadzenia wszelkiego rodzaju obserwacji, eksperymentów i do wiadomości. 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 (konceptje) 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 stworzyć 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 wykonywanie czynności zgodnie z poleceniami.

MUZYKA/PLASTYKA

Indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych w obszarze tych przedmiotów powinna uwzględnić bardzo zróżnicowane możliwości uczniów. Dostosowanie powinno dotyczyć głównie zastąpienia jednych predyspozycji innymi, np.: wymóg zapiewania utworu może być zastąpiony 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 poświęcić 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.

Kluczową w procesie nauczania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest zasada indywidualizacji. W sposób oczywisty wymusza dostosowanie początku

dagogicznych 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

Oceny 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:

- Oceny dobre otrzymuje uczeń, który opanował treści zawarte w wymaganiach podstawowych.
- Oceny bardzo dobre lub celujące 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.
- Oceny niedostateczne 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 wynika z ogólnie przyjętych kryteriów. Przy wystawianiu oceny zachowania należy uwzględnić

stwierdzone przez specjalistów zaburzenia emocjonalne dziecka. Je eli, mimo zaburze , przestrzega norm społecznych (zachowuje wła ciwy stosunek do pracowników szkoły itp.) mo e by nagrodzony ocen dobr zachowania. Je eli ucze nie spełnia tych podstawowych wymogów, wystawia si ocen poprawn , a w skrajnych przypadkach nieodpowiedni .

Tak konstruowana ocena pracy ucznia niepełnosprawnego cz sto budzi sprzeciw w ród innych uczniów. Wa ne jest wówczas dokładne opisanie kryteriów oceniania lub te stosowanie zmiany kryteriów do ró nych sytuacji edukacyjnych i w odniesieniu do ró nych uczniów (nie tylko do uczniów z upo ledzeniem umysłowym).

Cele edukacyjno-terapeutyczne lub edukacyjne w pracy z uczniem

Cele edukacyjne odnosz ce si do uczniów z upo ledzeniem umysłowym w stopniu lekkim s podporz dkowane ogólnym celom kształcenia, przewidzianym dla wszystkich uczniów. Dotycz wielostronnego rozwoju uczniów i przygotowania ich do ycia tak, aby w sposób najbardziej racjonalny mogli przystosowa si do warunków i wymaga społecznych. W wyniku realizacji powy szych celów uczniowie powinni zosta przygotowani do kształcenia si przez całe ycie, a wi c powinni umie :

- uczy si skutecznie;
- pozyskiwa i twórczo wykorzystywa informacje;
- stawia pytania, docieka i rozumowa ;
- planowa własn prac ;
- działa samodzielnie;
- współdziała z innymi.

Uszczegółowienie powy szych zało e znajduje swoje odzwierciedlenie w celach terapeutycznych, do których nale mi dzy innymi:

- rozwijanie procesów poznawczych;
- wzmacnianie pozytywnego kontaktu emocjonalnego;
- eliminowanie zachowa niepo danych;
- 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 rodków dydaktycznych mog korzysta nauczyciele i uczniowie z upo ledzeniem 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 lekkim wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych ma wielorakie znaczenia.

Gdy dziecko z 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 sprawni rówieśnicy. 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 szansę 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 indywidualizują. 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 znacznym 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 pomoc, narzędziem dydaktycznym może okazać się nawet najprostszy przedmiot, który przybliży dziecku poznawane tematyki. Nie zawsze trzeba wszystko prezentować za pomocą technik multimedialnych.

Nauczyciel, dobierając narzędzia dydaktyczne dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, powinien kierować się:

- celami, jakie chce osiągnąć;
- możliwościami dzieci;
- zainteresowaniami uczniów;

- zapleczem organizacyjno-ekonomicznym placówki;
- własnymi umiej tno ciami.

W zwi zku z tym nale y uzna , e rodkiem dydaktycznym b dzie wszystko to, co przybli y uczniowi otaczaj cy wiat, ułatwi poznanie i zrozumienie, a tak e okre lenie i odnalezienie swojego miejsca w społecze stwie i otaczaj cej rzeczywisto ci.

LITERATURA:

- Boenish, B., Muszy ska, I. (2009). *Program nauczania uczniów upo ledzonych umysłowo w stopniu lekkim w klasach I–III szkoły podstawowej*. Warszawa: CMPP.
- Boenish, B. (2007). Indywidualne programy edukacyjne dla dzieci z niepełnosprawno ci intelektualn w stopniu lekkim. W: B. Boenish, L. Klaro-Celej, J. Marszczycka-Suchocka, B. Rola, M. Soboci ska, *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*. Płock: MSCDN.
- Borzyszkowska, H. (1997). *Izolacja społeczna rodzin maj cych dzieci upo ledzone umysłowo w stopniu lekkim*. Gda sk: Wydawnictwo UG.
- Giry ski, A. (1989). *Funkcjonowanie młodzie y upo ledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*. Warszawa: WSPS.
- Giry ski, A. (2004). Poczucie samotno ci dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zale no ci od postaw rodzicielskich. *Szkoła Specjalna*, nr 1.
- Głodkowska, J. (2001). *Zabawa i nauka w kr gu ba ni. Metoda wspomagania wra liwo ci edukacyjnej dziecka lekko upo ledzonego 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 Retardation*, Washington D.C. American Association on Mental Deficiency.
- Hanisz, J., Grzegorzewska, E., Łukasik, S., Petkowicz, H. (2001). *Ocena opisowa i sprawdzian osi gni 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). *Upo ledzenie 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 niepełnosprawno ci intelektualn w stopniu lekkim*. Gda sk: 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 niepełnosprawno ci intelektualn w stopniu lekkim*. Gda sk: Harmonia.
- Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawno umysłowa: pogl dy, 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 bada nad rozumieniem warto ci pieni dza i obliczeniami pieni nymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Luckasson, R. i in. (1992). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. 9-th Edition Washington D.C. American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R. i in. (2002), *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*, 10-th Edition Washington D.C. American Association on Mental Retardation
- Piotrowicz, R. (2004). *Jutro mo emy by szcz liwi – jako ycia dzieci i dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce, według najnowszych bada* , <http://www.bardziejkochani.pl>.

5. 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 czy sto prezentowane jest ł cznie z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i okre lane, jako gł bsze upośledzenie (niepełnosprawno) umysłowe¹⁸.

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym

U osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym wyst puje opó niony rozwój mowy, u dzieci stwierdza si zwolnione tempo pojawiania si poszczególnych okresów rozwoju mowy. Mowa ograniczona jest do małej liczby słów lub prostych zda , które spełniają funkcje komunikacyjne. Osoby te komunikuj si prostymi zdaniami, równowa ni-kami zda , pojedynczymi wyrazami, b d pozawerbalnie (gesty, mimika z jednoczesn woka-lizacj). Maj trudno ci nie tylko w przekazie słownym, ale i w odbiorze informacji, dlatego w kontakcie interpersonalnym z osob upośledzeniem umysłowym nale y unika wypowiedzi zbyt zło onych, zawieraj cych poj cia abstrakcyjne, nagromadzenie form wyra aj cych sto-sunki przestrzenne i czasowe.

Grup t charakteryzuje zaburzona pamie wie a i trwała. Uczniowie maj trudno ci w dłu szym skoncentrowaniu si na okre lonej przedmiocie czy czynno ci, zapami tywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu informacji, cz sto wyst puj zmy lenia. Ich post py w nauce s ograniczone, ale pewna grupa osób jest w stanie opanowa podstawowe umiej tno ci potrzebne do czytania, pisania, liczenia. Liczenie oparte jest najcz ciej na prze-liczaniu elementów. Uczniowie maj trudno ci przy operowaniu pieni dzmi.

¹⁸ Czasami do grupy „gł biej upośledzonych umysłowo” zaliczane s tak e osoby z upośledzeniem w stopniu gł bokim, dlatego wa ne jest aby mówi c „gł biej upośledzony” definiowa precyzyjnie to okre lenie. Nale y zaznaczy , e dzieci, młodzie oraz doro li z **upośledzeniem umysłowym w stopniu gł bokim** obj ci s , zaj ciami rewalidacyjno-wychowawczymi. Jest to jedyna grupa, która nie ma statusu „uczniów”. W wietle prawa s oni wychowankami, st d te nie obowi zuje ich realizacja adnej podstawy programowej, ogólne wy-magania okre lone zostały w Rozporz dzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w *sprawie zasad organizowania zaj rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzie y upośledzonych umysłowo w stopniu gł bokim* (Dz. U. Nr 14, poz. 76)..

Mylenie 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 wyższa 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 przeżywania emocjonalnych jest porównywalny z bogactwem doznań osób w normie intelektualnej. Mają świadomość upływu czasu. Rozumieją pojęcia „przeszło”, „przyszło” 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. Wyczęsany, 2004).

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym

W grupie tej stwierdza się, że dotyczy one 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 otaczające 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 te 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.

Grupa ta charakteryzuje myślenie konkretno-obrazowe, przedoperacyjny. Rozpoznaj kształty geometryczne, umiej przerysować koło, trójkąt, kwadrat, drzewo, stół, dom, postać człowieka. Dostrzegaj podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, ale nie potrafi ujść podobieństw i różnic między pojęciami.

Wymagaj wsparcia w procesie radzenia sobie w trudnej dla nich sytuacji. (K. Kirejczyk, 1981; M. Kocińska, 1984; J. Wyczesany, 2004).

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

„Diagnostyka osoba musi być świadoma tego, że przez samą swoją obecność i działanie zmienia obserwowaną rzeczywistość, staje się przy tym inicjatorem zmian w zachowaniu dziecka nie mogąc jednocześnie nie dokładnie zidentyfikować czy kontrolować takich procesów. Jednorazowe, a także powtarzalne, ale 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 zwikszyły szanse na zainicjowanie rzeczywistych 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 diagnostykująca 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/wsparcia¹⁹.

Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Podstawow metod poznania wykorzystywan w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia z upo ledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest **obserwacja** przeprowadzana w sytuacjach naturalnych (w szkole, w domu, w naturalnych sytuacjach yciowych). Wyniki odnotowywane s w arkuszach obserwacji, stanowi podstaw do analizy funkcjonowania ucznia. W procesie rozpoznania wykorzystuje si tak e wywiad, analiz dokumentów i analiz wytworów ucznia (zeszyty, rysunki, inne prace plastyczne itp.), a niekiedy tak e proste zadania diagnostyczne²⁰.

Opracowanie narz dzi, które b d rejestrowały wyniki lub wynik procesu rozpoznania (np. arkuszy obserwacji) jest istotne nie tylko ze wzgl du na wst pna ocen poziomu funkcjonowania ucznia, ale tak e dla oceny przebiegu procesu kształcenia (efektów). Najcz ciej stosowan form rejestrowania wyniku procesu rozpoznania s arkusze obserwacyjne. Sposoby ich konstruowania mog by ró norodne, a uzale nione s przede wszystkim od: przeznaczenia, wiedzy psychologiczno-pedagogicznej autorów, przyj tych koncepcji teoretycznych, a tak e dotychczasowych do wiadcz e i wieku ucznia. Konstruowanie pełnej dokumentacji rejestruj cej 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 uwzgl dnieniem wymaga podstawy programowej);
- prawidłowa ich operacjonalizacja;
- konstrukcja arkusza;
- stosowane oceny.

¹⁹ W wielu dokumentach o charakterze formalnym u ywane jest okre lenie „udzielenie pomocy”. Sformułowanie „pomoc” mo e wskazywa na aktywno pomagaj cego i bierno osoby, której udzielna jest pomoc. Takie podej cie nie jest korzystne dla rozwoju uczniów z gł bsz niepełnosprawno ci intelektualn , dlatego w praktyce pedagogicznej proponuj stosowanie okre lenia „wspieranie”.

²⁰ Cz sto wykorzystywanym przez Zespoły specjalistów narz dziem do oceny funkcjonowania społecznego jest Inwentarz do oceny post pu w rozwoju społecznym H.C. Gunzburga, który ocenia: obsługiwanie siebie, komunikowanie si , uspołecznienie, zaj cia.



Wykres 2. Obszary rozpoznania zgodne z podstaw programów kształcenia ogólnego

Ustalenie obszarów rozpoznania.

Powinni my zastosować taki podział obszarów rozpoznania, aby po dokonaniu oceny mieć jak najwięcej wiedzy o uczniu²¹. 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.

²¹ 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. Alinowski): duża motoryka – umiejętności podstawowe, zachowanie w czasie posiłku, umiejętności samoobsługowe, ubieranie się, umiejętności inne, reakcje społeczne.

Arkusze obserwacji (przykłady konstrukcji)

Uczeń ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną.
Obszar diagnozowany: SAMOOBSŁUGA/dbałość o higienę

Przykład 1.

Lp.	Dbłość o higienę	Ocena	Uwagi
1.	myje r ce		
2.	myje twarz		
3.	myje z by		
4.	myje włosy		
5.	czesze włosy		
6.	goli si (m czyzna)		
7.	u ywa kosmetyków do makija u (kobieta)		
8.	u ywa dezodorantu		

Sposób oceny:

Wypełnia si na podstawie obserwacji w naturalnych sytuacjach. W sytuacji braku mo liwo ci obserwacji zachowa – wypełnia si na podstawie wywiadu z rodzicami/opiekunami. W takim przypadku nale y odnotowa to w rubryce „uwagi”.

Ocena:

- **2** – wykonuje samodzielnie;
- **1** – wykonuje z pomoc (sposób pomocy nale y odnotowa w rubryce „uwagi”);
- **brak wpisu** – nie wykonuje.

Przykład 2.

Lp.	Dbłość o higienę	Ocena	Uwagi
1.	myje ręce samodzielnie		
2.	myje ręce z pomoc		
3.	myje twarz samodzielnie		
4.	myje twarz z pomoc		
5.	myje zębami samodzielnie		
6.	myje zębami z pomoc		
7.	myje włosy samodzielnie		
8.	myje włosy z pomoc		
9.	czesze włosy samodzielnie		
10.	czesze włosy z pomoc		
11.	goli się (męczyzna) samodzielnie		
12.	goli się (męczyzna) z pomoc		
13.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta) samodzielnie		
14.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta) z pomoc		
15.	używa dezodorantu samodzielnie		
16.	używa dezodorantu z pomoc		

Sposób oceny:

Wypełnia się na podstawie obserwacji w naturalnych sytuacjach. W sytuacji braku możliwości obserwacji zachowania – 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.	Dbalność o higienę	ocena/wykonuje:		Uwagi
		samodzielnie	z pomoc	
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 zachowania – 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.

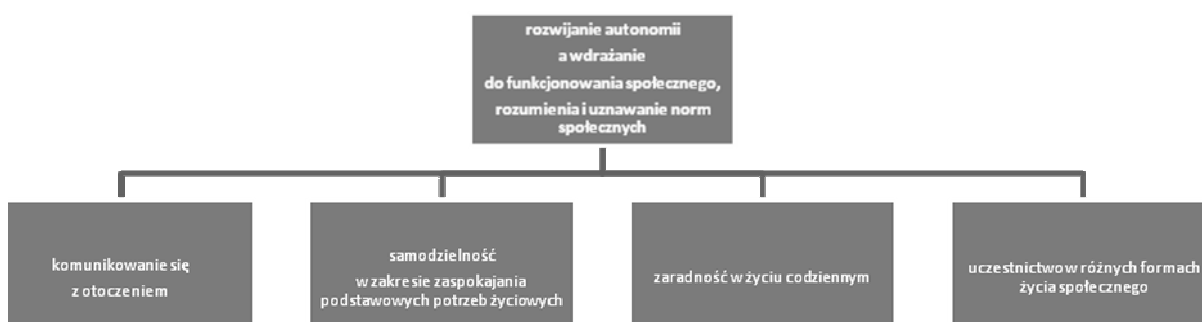
Lp.	Dbalność o higienę	Ocena/wykonuje:			Uwagi
		samodzielnie	z pomocą ²²		
			fizyczną	słowną	
1.	myje ręce				
2.	myje twarz				
3.	myje zęby				
4.	myje włosy				
5.	czesze włosy				
6.	goli się (mężczyzna)				
7.	używa kosmetyków do makijażu (kobieta)				
8.	używa dezodorantu				

²² 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”²³.

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, jako jedyna grupa uczniów, realizują odrębne podstawy programów kształcenia ogólnego. Budowa i zakres podstawy różni 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 zindywidualizowanego podejścia do procesu ich kształcenia. Podstawa programowa określa cele główne (Wykres 1.). Sformułowane na tym poziomie ogólniejsze, aby po zoperacjonalizowaniu każdego ucznia 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;

²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach.

- tworzenie sytuacji edukacyjnych i wykorzystywanie sytuacji życiowych do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów, w tym także umiejętności czytania i pisania, jak również elementarnych umiejętności matematycznych;
- tworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczenie 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 (również nikiem, dorosłym), komunikowania potrzeb i stanów emocjonalnych; uczenie zasad współżycia społecznego (w szczególności pomocsiedzka i inne zachowania prospołeczne, poszanowanie godności osobistej drugiego człowieka, uprzejmości i uczynności), 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 naturą; 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 realizacji treści podstawy programowej.

Należy pamiętać, że nadmierna koncentracja na uczniu, cechująca się wyrzucaniem 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 najczęściej 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, wyczenia pamięci, w szczególności dotykowej, ruchowej i słownej, nauki czytania i pisanie, elementarne umiejętności matematyczne, poznawanie najbliższego otoczenia, poznawanie najbliższego środowiska społeczno-kulturowego, twórczo artystyczne, poznawanie przyrody, zajęcia ruchowe oraz kształcenie techniczne. Tak sformułowane treści wskazują kierunki kształcenia.

Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne powinny jednocześnie spełniać dwie funkcje: terapeutyczną (rehabilitacyjną) i edukacyjną. Zakres działań edukacyjnych i terapeutycznych w IPET jest bardzo różny i uzależniony głównie od zdefiniowanych potrzeb edukacyjnych ucznia. Swoistą konstrukcją podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz specyfika funkcjonowania tej grupy uczniów powoduje, że w tym przypadku Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne mogą mieć znacznie większą (niż u pozostałych uczniów niepełnosprawnych) wartość wspólną dla edukacji i terapii, a w niektórych przypadkach mogą nakładać się w stu procentach (Marcinkowska, B. 2009).

Opracowanie indywidualnych programów wymaga znacznej operacjonalizacji treści zawartych w podstawie programowej tak, aby Zespół nauczycieli i specjalistów mógł:

- wyznaczyć ogólne cele terapeutyczne i edukacyjne (zgodnie z podstawą programową);
- wyznaczyć cele szczegółowe możliwe do osiągnięcia przez ucznia w danym okresie, tj. cele mieszczące się w strefie najbliższego rozwoju ucznia określonej na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania;
- opracować szczegółowe procedury osiągania celów (określić metody, formy, środki, zasady).

Cele edukacyjne, jak i terapeutyczne, wyznaczane są poziomem potrzeb, możliwości i ograniczeń ucznia. Przy określaniu procedury osiągania celów muszą być uwzględniane przyczyny trudności ucznia. Należy pamiętać, że często cele zawarte w IPET dla wielu uczniów są bardzo podobne lub nawet takie same, ale procedury ich osiągania zupełnie się różnią.

W prezentowanym podejściu stosunkowo łatwa jest ewaluacja programu. Zespoły posiadają dwa ważne narzędzia: IPET oraz arkusz obserwacyjny, który jest zarazem arkuszem rejestrującym postępy.

W indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych należy określić także formy organizacyjne – rodzaje zajęć wspierających rozwój (np. zajęcia logopedyczne, terapia pedagogiczna, muzykoterapia), formy realizacyjne (zajęcia indywidualne, grupowe), rodzki terapeutyczne oraz metody terapeutyczne.

Konstruowanie IPET wymaga współpracy nauczycieli i specjalistów w zakresie ustalania celów, jak i określenia szczegółowych procedur ich osiągnięcia.

Do najczęściej popełnianych błędów na tym etapie konstruowania IPET zaliczyć należy: błędnie sformułowane cele lub cele, które nie odpowiadają potrzebom, możliwościom i ograniczeniom ucznia, brak indywidualnego zróbnicowania procedur osiągnięcia celów.

Każda z wymienionych sytuacji powoduje, że IPET nie będzie odpowiadał specjalnym potrzebom edukacyjnym ucznia, a to oznacza brak odnoszenia sukcesu przez ucznia.

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 między 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 ściśle kontrolowanie poczynań.
14. Stwarzaj okazje do osiągnięcia sukcesu.
15. Częściej chwal, rzadziej krytykuj.
16. Dawaj informacje zwrotne dotyczące aktywności.
17. Stwarzaj sytuacje sprzyjające osiągnięciu 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). *Upo ledzenie umysłowe*. Warszawa: PWN.
- Kocińska, M. (1984). *Upo ledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
- Marcinkowska, B. (2004). *Diagnoza umiejętności funkcjonalnych dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi*. W: *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia. Teoria, empiria i praktyka, w rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami umysłowymi od dzieciństwa do późnej dorosłości*, J. Głodkowska, A. Giryński, (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS
- Marcinkowska, B. (2009). *Diagnoza dla jakości życia osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi*. 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 upo ledzonych umysłowo*. W: J. Speck, O., (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. Gdańsk: GWP.
- Wyczesny J. (2004). *Pedagogika upo ledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

6. KSZTAŁCENIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SPRZĘŻONĄ

dr Barbara Marcinkowska

Populacja osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi 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 swoisty, odrębny i złożony jednostki* (por.: Twardowski 1998, Doroszevska 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 (np. np. kilkunastoletnie dziecko z niepełnosprawnością intelektualną na skutek wypadku samochodowego traci sprawność kończyn dolnych).

Nie jest możliwe zatem dokonanie charakterystyki ucznia ze sprzężoną niepełnosprawnością, ponieważ każda 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 niepełnosprawność od urodzenia występuje od wczesnego dzieciństwa, a inaczej u dziecka, u którego niepełnosprawność ujawniła 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 na próbę wyobrazić sobie analizując różnorodną kombinację 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 określała jedna nazwa – sprzężenie upośledzenia umysłowego i uszkodzenia ostrości wzroku (Schemat 1).

- 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”.

7. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z AUTYZMEM

mgr Agnieszka Lema ska

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja trudności edukacyjnych ucznia z autyzmem

Jakie informacje i zalecenia mog by zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z autyzmem?

Ucze z autyzmem, na mocy decyzji Zespołu orzekaj cego, działaj cego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, mo e uzyska orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego Zespół przedstawia diagnoz , zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte s informacje o mo liwo ciach i potencjale rozwojowym dziecka. W przypadku dziecka z autyzmem okre lony jest zazwyczaj poziom rozwoju intelektualnego, opis funkcjonowania ucznia. W razie potrzeby doł czone s diagnozy innych specjalistów: diagnoza funkcjonalna pedagoga specjalnego, diagnoza logopedyczna, diagnoza procesów integracji sensorycznej.

Dziecko z autyzmem mo e otrzyma opinie poradni w sprawach:

- 1) wcze niejszego przyj cia dziecka do szkoły podstawowej oraz odroczenia rozpocz cia spełniania obowi zku szkolnego;
- 2) pozostawienia ucznia klasy I–III szkoły podstawowej na drugi rok w tej samej klasie;
- 3) obj cia ucznia nauk w klasie terapeutycznej;
- 4) dostosowania wymaga edukacyjnych wynikaj cych z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudno ci w uczeniu si , uniemo liwiaj ce sprostanie tym wymaganiom;
- 5) udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki;
- 6) przyj cia ucznia gimnazjum do oddziału przysposabiaj cego do pracy;
- 7) przyj cia do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej: zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształc cego, liceum profilowanego i technikum, a tak e klasy

pierwszej szkoły redniej na podbudowie programowej szkoły zasadniczej, szkoły policealnej i szkoły pomaturalnej, kandydata z problemami zdrowotnymi, ograniczaj - cymi mo liwo ci wyboru kierunku ksztalcenia ze wzgl du na stan zdrowia;

- 8) przyst pienia ucznia lub absolwenta z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub ze specyficznymi trudno ciami w uczeniu si odpowiednio do sprawdzianu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, egzaminu przeprowadzane - go w ostatnim roku nauki w gimnazjum, egzaminu maturalnego lub egzaminu po - twierdzaj cego kwalifikacje zawodowe, w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia lub absolwenta;
- 9) innych okre lonych w odr bnych przepisach.

W opinii przedstawione s zazwyczaj dysfunkcje rozwojowe dziecka oraz szczegó - we uzasadnienie wskazanej formy pomocy.

Uwaga: orzeczenia oraz opinie dla dzieci z autyzmem wydaj Ze - społy działaj ce w poradniach wskazanych przez kuratora o wiaty.

Podstawa prawna: ustawa z dnia. 7 wrze nia 1991 roku o systemie o wiaty (DzU z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z pó n. zm.), rozporz dzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 roku w sprawie szczególowych zasad działania publicznych poradni psycho - logiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 2003 r., Nr 5, poz. 46), rozporz dzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 wrze nia 2008 roku w sprawie orzecze i opinii wydawanych przez Zespoły orzekaj ce działaj ce w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (DzU z 2008 r., Nr 173, poz. 1072), rozporz - dzenie 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 s uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z autyzmem?

Słowo autyzm wywodzi si z j zyka greckiego: *autos* – znaczy „sam”. Termin ten wprowadził do psychiatrii szwajcarski lekarz Eugeniusz Bleuder w roku 1912 dla okre lenia jednego z centralnych objawów schizofrenii, polegaj cego na zamykaniu si w sobie i braku reakcji na bod ce płyn ce z zewn trz. (Leksykon Psychiatrii, 1993). Dzisiaj autyzm uznaje si za rozległe zaburzenie neurorozwojowe, które pojawia si przed trzydziestym szóstym mie -

siem ycia. 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 fizycznie 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 postaci. Niektóre dzieci autystyczne nie opanowują mowy i prezentują różny stopień 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 schematach w zachowaniu.

Konsekwencją takiego 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 „całkowitych 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) całkowite 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 całkowitych 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 przejawiaj 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*

są to 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*

są 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 bierne postawy.

– *The Active-but-Odd Group*

są to dzieci, które aktywnie i spontanicznie próbują nawiązać kontakt z rówieśnikami lub dorosłymi, ale robi 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 występować 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 wyrażenie ograniczona działająca na zasadzie łacucha: bodziec – reakcja;

- w komunikacji pozawerbalnej to np.: uboga gestykulacja, ograniczona i często nieadekwatna ekspresja mimiczna, niezdarne/nietaktowne użycie ciała.

Deficyty jako cięwe:

- 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 do 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, prowadzi nawet prosty dialog);
- nieprawidłowe użycie zaimków: dzieci autystyczne bardzo często mówią o sobie zamiast pierwszej osoby liczby pojedynczej używając trzeciej osoby liczby mnogiej – „on” lub drugiej osoby liczby pojedynczej – „ty”, np.: zamiast „ja chcę ciastko”, mówi „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, przysłów, powiedzeń takich jak: „staj na głowie”, „rzuci okiem”, „mie na koncu języka”, „głos Ci się łamie”, „on ma muchy w nosie” itp.;
- nieodpowiednie, nietaktowne uwagi: dzieci autystyczne dziel się swoimi spostrzeżeniami nie rozumiejąc, że niektóre uwagi mogą być przykre dla innych, np.: w autobusie dziecko zauważyła 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 użycie 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 określonych kształtach, nie rozstawianie 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 między innymi, 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. Przeszycie mebli czy przedmiotów codziennego użytku prowadzi 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 ręki 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 wiatło lub pocieranie dłoni o strukturę materiału. Zachowania te zazwyczaj mają charakter autostymulacji.

Wśród osób autystycznych spotyka się jednostki, które posiadają wybitne zdolności w jakimś 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. Zazwyczaj należą do 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 jeżeli chodzi o obliczenia pamięciowe i kalkulowanie. Posiadają zadziwiająco zdolność do niezwyklej 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; wyliczanie pierwiastków z kilkucyfrowych liczb itp.

- sztuka – najczęściej zdolności w tej sferze dotyczą sztuk plastycznych; w pracach plastycznych tych dzieci, zachwyca nadzwyczajną wiernością 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.: umiejętność 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 towarzyszy temu próby rekompensaty przez alternatywne rodzaje komunikacji, takie jak gest czy pantomima);
 - u osób z odpowiednim wiekiem 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, zainteresowania i zajęcia, które cechuje co najmniej jedno z następujących zachowań:
- duże zaangażowanie jednym lub wieloma stereotypowymi i ograniczonymi wzorami zainteresowania, 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 rzeczami.
- 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 mogą być lepiej wyjaśnione przez Zespół Rett'a lub Dziecięce Zaburzenie Dezintegracyjne.

DSM IV-TR Kryteria Diagnostyczne dla Zespołu Aspergera

- I.** Upośledzenie jakościowe w interakcjach społecznych, które cechuje 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, zainteresowania i zajęcia, które cechuje co najmniej jedno z następujących zachowań:

- (A) duże zaabsorbowanie jednym lub wieloma stereotypowymi i ograniczonymi wzorami zainteresowania, 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 rzeczami.
- III.** Zaburzenie powoduje znaczące klinicznie niepełnosprawności 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 Całkowite Zaburzenie Rozwojowe lub Schizofrenia.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z autyzmem
--

Jak podstaw programów realizujących uczniowie z autyzmem, jakich trudno ci z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogą doświadczać, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem z autyzmem?
--

Podstawa programowa

➤ 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 możliwość wielospecjalistycznej opieki, co umożliwia im prawidłową diagnozę oraz zapewnić 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 niezdane wydaje się zapewnienie dzieciom ze spektrum autyzmu specjalistycznych zajęć tera-

peutycznych – 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, zwikszy 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 możliwości, 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 pomieszczenia, 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:

- włączenie, 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 wyrażania 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 budują języka alternatywnego, respektują oraz rozwijają 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 dzieło.
- *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 widz i aktorem*
 - przeciwnie – za głosem, za dźwiękiem, silne emocje.
- *Wychowanie przez sztukę – muzyka i pieśń, pląsy i taniec*
 - dyspraksja utrudnieniem,
 - umożliwienie obserwacji innych w trakcie zajęć.
- *Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne*
 - nadwrażliwość dotykowa, zapachowe zaburzenia koordynacji, wyobrażenia, myślenie abstrakcyjne.

- *Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowania 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 do powracania do sztywnych, stereotypowych zachowań. Mają problemy z samodzielnym dokonaniem zadania. Jeśli pozostawi się im, by samodzielnie wykonały zadanie, wkrótce je porzucą. Dlatego ich uczenie się musi być wyraźnie uporządkowane. Ważne jest podzielenie zadania na mniejsze etapy, aby były one dla dziecka jasne i aby dziecko mogło ukończyć zadanie z minimalną liczbą błędów. Można zastosować serie 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. Wiskoz 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 pisanie*
 - Łatwiejsze czytanie całościowe,
- *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne*

Uczniowie należą do nagradzania za każde dobrze wykonane zadanie.

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;
- trudno ci w myśleniu i działaniu perspektywnym;
- trudno ci w rozumieniu i odpowiadaniu na społeczne/emocjonalne sygnały;
- trudno ci w rozumieniu sensu;
- zaburzenia komunikacji pragmatycznej;
- amorficzne poczucie czasu;
- problemy z uwagą ;
- obniżenie poziomu umiejętności ci w sytuacjach stresujących;
- nieprawidłowe przetwarzanie bodźców sensorycznych.

**Przykładowe narzędzia diagnostyczne w pracy z uczniami z autyzmem
i pomocą specjalistyczną**

Z jakich narzędzi diagnostycznych może samodzielnie skorzystać nauczyciel oraz z pomocy 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 rówieśnikami,
- 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 ważne 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 powodu niezbędną jest diagnoza procesów integracji sensorycznej przeprowadzona przez specjalistę – terapeutę integracji sensorycznej. Oto niektóre objawy, dziwne zachowania, które swoją przyczyną mają właśnie nieprawidłowe funkcjonowanie sensoryczne (oprac. na podstawie Judith G. Kimball, Ph.D., OTR):

1. **Obronność dotykowa:** dysfunkcja integracji sensorycznej polegać może na tym, że delikatne bodźce dotykowe powodują nadmierne reakcje emocjonalne, rozproszenie uwagi lub inne problemy behawioralne.

Zachowania:

- dziecko nie lubi mycia twarzy czy obcinanych paznokci lub mytych włosów,
 - dziecko nie lubi niektórych ubrań: golfów, nowych dżinsów, pasków, czapek itp.; domaga się wycinania metek z własnych 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 boszo, szczególnie po piasku, trawie itp.,
 - dziecko nie może znieść piasku w butach ani dziur czy szwów w skarpetach,
 - dziecko trzyma ołówki 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 uczestniczenia,
 - dziecko musi wszystkiego dotknąć,
 - dziecko unika brudnych materiałów (np.: odciskanie 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 wiadomość swojego ciała i wydaje się nie wiedzieć, jak jego ciało jest umiejscowione w przestrzeni,

- dziecko je w nieporządku 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 je li jego stopy nie dotykają podłogę,
 - dziecko boi się chodzić po nierównych powierzchniach, takich jak skałki, drabinki na placu zabaw, krawężniki, błoto, wir 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 jedną ręką trzyma się ściany,
 - dziecko nie lubi być poruszane przez innych,
 - dziecko boi się skakać, zawsze chce, aby 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 hułtawek.
5. Niskie napięcie mięśniowe: zmniejszona umiejętność trzymania mięśni w zgodnej lub wyprostowanej pozycji przeciwko sile grawitacji; przeguby, stawy mogą być bardzo ruchome; dotykane mięśnie nie wydają się twarde.

Zachowania:

- dziecko wydaje się być niezgrabne, „miękkie”,
- ucisk dłoni dziecka jest zbyt delikatny,
- dziecko podtrzymuje głowę siedząc przy biurku czy stole,
- dziecko ma zawsze otwarte usta,
- dziecko czuwa się lino,
- dziecko kiepsko uje,

- dziecko wydaje się słabe, gdy korzysta z całego ciała, ale jest silne, gdy ka dy mi się jest sprawdzany oddzielnie,
 - dziecko opiera się na przedmiotach lub innych ludziach,
 - dziecko woli le e ni si bawi ; nie wytrzymuje długo na czworaka, w kl ku czy kucaj c,
 - dziecko spada z krzesła siedz c,
 - chwyt dłoni dziecka może być słaby, pisanie zbyt lekkie,
 - dziecko szybko i łatwo się m czy.
6. Planowanie motoryczne: zdolność mózgu do wymylenia, zorganizowania i przeprowadzenia sekwencji nieznanych wcześniej działań ; nazywane również prakcją .
- Zachowania :
- dziecko brzydko pisze, nie trzyma się linijek, a jego pismo wydaje się falowa , trz si ,
 - dziecko jest niezgrabne i często ma urazy, wpada na przedmioty, łamie je,
 - dziecko ma trudności z ubieraniem się , szczególnie z zapinaciami (guzikami, zamkami błyskawicznymi, rzepy); często wygląda niechlujnie,
 - dziecko wolno zaczyna zadania i potrzebuje dodatkowego czasu, aby je zrozumieć ,
 - dziecko jest impulsywne, działa w po piechu; 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 (niezależnie do uzyskania poszczególnych rocznych 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, uniemożliwiający spełnienie 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 TEACCH (Treatment and Education of Autistic Communication Handicapped 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 naładowanie, percepcję, motorykę 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 behawiorizmu 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 posiadane 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 wzmocnienia, a w końcu zmiana fizycznego wzmocnienia na społeczne.

Early Bird – 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 robi dobrze, a co źle. Głównym celem jest stworzenie dobrej praktyki w opiekowaniu się dzieckiem w wieku przedszkolnym, co umożliwi wytworzenie się niepożądanego zachowania. Program koncentruje się na tym, aby rodzice zro-

zumieli, 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: uycie elementów niepołączonych zachowań do wytworzenia właściwych i ciągłe powtarzanie czynności związanych z ludźmi i przedmiotami wanych dla rozwoju. Jest to terapia grupowa. Cel: dziecko musi nauczyć się funkcjonować i wypełnia 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 strategią 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 ucznia, 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, jeżeli trzeba fizycznie nakieruj je w swoją stronę;
- dostosuj tempo swojego języka do poziomu dziecka, zarówno pod względem struktury języka (jak mówisz?) oraz przekazywanych treści (co mówisz?);
- mów cicho, pokazuj co masz na myśli, korzystaj z języka gestów i demonstracji, aby pomóc w wykonaniu wymaganych czynności;
- pokazuj dziecku, że jesteś dobrym słuchaczem, staraj się zrozumieć jego próby komunikacyjne, np.: dziecko może szarpnąć Cię w kierunku, z którego coś chce; może stanąć obok czegoś, co chciałoby 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 może na zrobić w konkretnej sytuacji, może być bardziej pomocne;
- unikaj schematów komunikacyjnych powtarzaj i parafrazuj to, co powiedziało dziecko;
- szepnij dziecku do ucha, co ma powiedzieć do innej osoby;
- jeżeli to możliwe odnoś swoje wypowiedzi do konkretnych przedmiotów, zjawisk w otoczeniu dziecka, wskazuj na nie, dotykaj, pokazuj przykłady;
- jeżeli to możliwe odnieś echolalie dziecka do tego, co jest „tu i teraz” jednocześnie nie próbuj nakierować jego uwagi 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", „pomog ci...” czy "ja ci pomog ", „ty jesz obiad...”, „ty si bawisz...”; na tym etapie czasami warto nawet nadużyć zaimków „ja” i „ty”;

- naucz włączyć wypowiedzi inicjujących rozmowy ;
- naucz sposobów proszenia o wyjaśnienie lub pomoc w momencie dezorientacji;
- pamiętaj o innych (poza mowę) kanałach komunikacyjnych, a jest ich siedem: oddech, sygnały płynące z ciała, wyraz oczu, mimika, postawa – układ ciała, gestykulacja, odgłosy nieartykułowane (M. Kwiatkowska, 1997).

Zasady pracy w kontekście nieprawidłowego 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 aktywność 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 zachęcaj 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.: jeżeli 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, unikaj własnych schematycznych działań ;

- spróbuj zrozumieć zachowanie osoby z autyzmem, zachowanie jest często komunikatem np.: dziecko może rzucać zabawki, 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 opryskliwy, jeżeli jest zmęczony lub głodny, a ty nalegasz, by coś zrobiło; może być przestraszone lub zdenerwowane, jeżeli znajduje się w zatłoczonym, hałaśliwym miejscu.

Zasady pracy w kontekście funkcjonowania sensorycznego:

- naucz się, które bodźce sensoryczne dziecko uspokaja i organizuj, 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 ucucia 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.: dobre pamięci, zainteresowanie konkretnym tematem, łatwo 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

uczni z autyzmem wpływu zaburzeń rozwojowych na jego nauki i zachowanie.

Sytuacja 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, gdy dajemy im wybór 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 naładowania 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 redukcja trudnych zachowań;

- 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.
- Błaszcyński, J. (1998). *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. Słupsk: WSP.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2000). *Autyzm dzieci. 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 wczesnodzieci. 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., Bryska, A. (2009). *Autyzm i Zespół Aspergera*. Warszawa: PZWL.
- Kosowska, 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., Bidasiewicz, M. (2000). *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moor, J. (2006). *Wiedza, 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). *Wzrost i edukacja 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”.

8. 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 mogłyby 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-pedagogicznej. 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 mocnych stron dziecka, a także najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia specjalnego, np. w młodzieży o rodku wychowawczym lub młodzieży o rodku socjoterapii.

W diagnozie zawarte są informacje o mocnych stronach i potencjale rozwojowym dziecka. W przypadku dziecka niedostosowanego społecznie określone jest:

- poziom rozwoju intelektualnego,
- przyczyny niedostosowania społecznego,
- poziom rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych,
- cechy społecznego funkcjonowania ucznia,
- zaburzenia emocjonalne,
- poziom opinia szkolnego.

Ponadto orzeczenie zawiera zalecenia i wnioski dotyczące pracy z uczniem, np.:

- dostosowanie wymagań do mocnych stron ucznia,
- zajęć terapii pedagogicznej,
- socjoterapia,
- psychoterapia,
- profilaktyka uzależnień,

- resocjalizacja,
- utrwalanie norm i zasad współ życia społecznego.

Charakterystyka ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym

Jakie s uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia niedostosowanego spo- łecznie lub zagro onego niedostosowaniem społecznym?
--

Problem niedostosowania społecznego od wielu lat jest przedmiotem szczególnego za-
interesowania licznych przedstawicieli nauk społecznych, jak i praktyków zajmuj cych si
procesem socjalizacji wychowania. Autorzy zajmuj cy si problematyk niedostosowania
społecznego (nieprzystosowaniem, demoralizacj , wykolejeniem społecznym²⁴) proponuj
wiele jego definicji.

Termin „niedostosowanie społeczne” stosowany jest w stosunku do osób, których
funkcjonowanie społeczne jest zaburzone. Niedostosowanie społeczne odnosi si do zaburze
sfery emocjonalno-wolicjonalnej, behawioralnej i osobowo ci. Przejawia si w postaci trud-
no ci w dostosowaniu si do uznanych norm społecznych, zada yciowych, zaburzonej rów-
nowadze poznawczo-uczuciowej, wadliwie zintegrowanych postawach społecznych, nieprze-
strzeganiu 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. Lip-
kowski, 1971, C. Czapów, 1978, J. Doroszevska, 1981, L. Pytka, 1986).

W zale no ci od nasilenia objawów i dodatkowych czynników rodowiskowych, wy-
ró niono niedostosowanie społeczne i zagro enie niedostosowaniem społecznym. Za objawy,
które nale y bra pod uwag , przyj to:

- nagminne wagary,
- ucieczki z domu i włóczę gostwo,
- sporadyczne lub systematyczne picie alkoholu,
- odurzanie si (jego próby i faktyczne odurzanie si),
- niszczenie mienia,
- stosowanie przemocy,

²⁴ W literaturze przedmiotu stosuje si ró norodne poj cia w tym zakresie. Terminy „niedostosowanie
społeczne” i „nieprzystosowanie społeczne” cz sto traktuje si jako synonimy, ale pojawiaj si te stanowiska
ró nicuj ce zakresy znaczeniowe tych poj . W niniejszym opracowaniu poj cia te traktowane s zamiennie.

- bójki,
- przywłaszczenie cudzego mienia,
- kradzie e,
- udział w grupach negatywnych,
- usiłowanie i dokonanie samobójstwa.

Jako osoby niedostosowane społecznie traktuje się dzieci i młodzie , u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone zaburzenia w zachowaniu. Zagrożeni niedostosowaniem społecznym są dzieci i młodzie wychowujący się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska jak: rodzina czy grupa rówie nicza (za: L. Pytką, 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 wykołajenia się :

Stadium pierwsze cechuje występowanie poczucia odrzucenia, 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 podnieci. W zachowaniu młodego człowieka dostrzega się brak cierpliwości i wytrwałości oraz brak koncentracji uwagi. Często niekończy rozpoczętych przez siebie prac lub wykonuje je niedokładnie.

Stadium drugie – w fazie tej utrwalają się antyspołeczne zachowania, obserwuje się bunt wobec wszelkich autorytetów. Podstawowe potrzeby emocjonalne i społeczne zaspokajane są poza domem rodzinnym. Zauważa się te mój na u ucznia pierwsze symptomy niedostosowania: picie alkoholu, zażywanie narkotyków, wagar, ucieczki z domu, kradzie e.

Stadium trzecie objawia się nawijaniem kontaktów z grupami przestępczymi, chuligańskimi. U jednostki występuje irracjonalna chęć niszczenia przedmiotów oraz – jeżeli jest to możliwe – zadawanie bólu innej osobie.

C. Czapów wyróżnił te trzy zasadnicze typy wykołajenia społecznego ze względu na trzy różne czynniki etiologiczne:

1. Zwichnięta socjalizacja – odrzucenie emocjonalne, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne.

2. Demoralizacja – ma miejsce wtedy, gdy dziecko prawidłowo zsocjalizowane dostaje się pod wpływem 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. Socjalizacja podkulturowa – 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 własnymi podstawowymi grupami respektującymi normy podkulturowe, chuligańskie, złodziejskie, czy w ogóle przestępcze.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym

Jak podstawy programowe realizują uczniowie, jakich trudno im z nabywaniem wiadomości i umiejętności mogło doświadczyć, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym?

Podstawa programowa

Młodzieź niedostosowana społecznie i zagrożona niedostosowaniem społecznym realizuje podstawy programowe kształcenia ogólnego określone dla poszczególnych typów szkół.

Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne (niezależnie do uzyskania poszczególnych rocznych 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, uniemożliwiający spełnienie tym wymaganiom.

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 niedostosowanego społecznie i zagrożonego niedostosowaniem społecznym wpływu zaburzeń rozwojowych na jego nauki i zachowanie.

Standardy wymaga 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 rzeczywiste efekty pracy ucznia. Jest to istotne zwłaszcza w przypadku uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze, którzy w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym potrzebują wsparcia, specjalistycznej 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 pomocy 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 „socjalizujące”, 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 rówieńnicze (kollegialne)” – mierzy nieprzystosowanie dziecka do standardów szkolnej grupy rówieńniczej;

- 3) „Nieprzystosowanie szkolne” – mierzy nieprzystosowanie dziecka do wymogów szkolnych;
- 4) „Zachowania antyspołeczne” – mierzy nasilenie i częstotliwość 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):

Wagary

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 wagar, kto usprawiedliwia jego nieobecność);
- 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 jakieś pozytywne wzmocnienia w wyniku wagarowania – ważne 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.

Ważenie się

Symptom może dotyczyć braku umiejętności zorganizowania sobie czasu wolnego, co skutkuje wielogodzinnym pobytom poza domem rodzinnym bez konkretnego celu.

1. Analiza sytuacji problemowej: czy istnieje problem ważenia się przez wiele godzin po ulicach, galeriach handlowych i innych terenach w miejscu zamieszkania. Jeśli zostanie to potwierdzone, należy ustalić czynniki wystąpienia zachowania, np. ile godzin dziennie uczeń spędza poza domem, bez kontroli rodziców lub opiekunów, jak również istotne jest ustalenie z kim przebywa (np. czy jest to jedna osoba czy całe grono, a także czy jest to ciągle ta sama osoba czy uczeń spędza czas z nowo poznanymi osobami).
2. Objawienie sytuacji problemowej powinno prowadzić do ustalenia, czy uczeń posiada określony porządek dnia, czy ktoś ma wpływ na jego ustalenie, czy posiada obowiązki w domu, z których jest rozliczany przez rodziców lub opiekunów, czy uczeń ma niekorzystne warunki w domu rodzinnym, które zachęcają lub zmuszają go do przebywania poza domem (np. małe mieszkanie, wielodzietność rodziny, zła atmosfera wychowawcza, patologie w rodzinie czy nieumiejętność porozumiewania się z domownikami).
3. Ustalenie motywów ważenia się – oczywiście odpowiedź uzyskamy z analizy punktu 1 i 2, jednak należy skupić się również na znalezieniu odpowiedzi w jakim stopniu i jakie potrzeby są zaspokajane w wyniku tego zachowania (potrzeby poznawcze, afiliacji, bezpieczeństwa).
4. Analiza aspektu rozwojowego zjawiska ma na celu przede wszystkim określenie etiologii zjawiska, a zatem jego początków.
5. Istotną rzeczą jest ustalenie poziomu samokontroli, także ustalenie m.in. czy uczeń przejawia poczucie winy z powodu zachowania.
6. Analiza wpływu innych osób na ten rodzaj zachowania powinna wskazać czy rodzice, rodzinstwo lub inne osoby wiedzą o sposobie spędzania wolnego czasu oraz czy próbują temu zaradzić.
7. Kluczowe znaczenie może mieć ustalenie, czy tego rodzaju zachowanie jest akceptowane i powszechne w środowisku życia ucznia.

Przebywanie w towarzystwie zdemoralizowanych kolegów

Pierwsze pytania powinny pozwolić na ustalenie następujących faktów: czy najbliżsi koledzy byli karani przez szkołę, czy koledzy piją alkohol lub używają środków psychoaktywnych.

Analiza sytuacji problemowej – należy poznać rozmiary analizowanego symptomu oraz uchwycić jego istotę. Czy uczeń dobrowolnie i świadomie przebywa w towarzystwie, czy jego uczestnictwo jest następstwem warunków zewnętrznych, gdy mieszka w dzielnicy charakteryzującej się wysokim stopniem zdemoralizowania jej mieszkańców? Czy powiązania mają charakter formalny czy te oparte są na silnych więzach emocjonalnych? Ważnym zadaniem jest ustalenie charakteru grupy nieformalnej (zabawowej, zadaniowej), a także określenie pozycji ucznia w strukturze grupy.

- 1) Objęcie sytuacji problemowej – należy zbadać czynniki środowiskowe i interpersonalne, które mogły przyczynić się do powstania problemu (zła atmosfera rodzinna, brak opieki i zainteresowania ze strony rodziców, odrzucenie dziecka przez rodziców, odrzucenie dziecka przez grupę, do której uczeń formalnie należy – np. klasa szkolna). Istotną kwestią jest ustalenie poziomu akceptacji ucznia przez różne środowiska.
- 2) Analiza motywów – należy ponad wszystko ustalić rodzaj pozytywnych wzmocnień, jakie jednostka uzyskuje przynależąc do danej grupy i realizując jej zadania. Wzmocnienia te mogą pochodzić od członków grupy z którą uczeń się związał lub powstawać w wyniku unikania negatywnych wzmocnień stosowanych przez członków grupy, do której formalnie należy, a którą jednak go odrzuciła.
- 3) Analiza aspektu rozwojowego – pozwoli na wykrycie początków analizowanego problemu, a także oznak pewnych wahań, związanych z wyłamywaniem się spod narzuconych norm grupowych. Moment ten można wskazać np. w sytuacji wyjazdu na wakacje lub choroby, kiedy to uczeń zmienia środowisko i osłabiają się wpływy grupy nieformalnej.
- 4) Ustalenie poziomu samokontroli – należy ustalić sposób związania się z grupą – czy uczeń samodzielnie dołączył do grupy czy został w niej wchłonięty?
- 5) Analiza wpływu innych osób – należy wskazać na typowe więzi ucznia z grupą nieformalną. Czy istnieją jakieś osoby znaczące, jaki jest rodzaj więzi emocjonalnych i formalnych między uczniem a tymi osobami?
- 6) Analiza środowiska społeczno-kulturowego i fizycznego ucznia – znajomość i przestrzeganie norm społecznych w najbliższym otoczeniu (rodzice, rodzinstwo, koledzy). Ustalenie czy rodzice lub rodzinstwo są zaangażowani w działalność przestępczą, czy żyją zgodnie z uznawanymi i zinternalizowanymi normami moralnymi.

Ucieczki z domu

- 1) Analiza sytuacji problemowej – ka da ucieczka z domu, bez wzgl du ile trwa, stanowi wa ny element w diagnozowaniu nieprzystosowania społecznego. Pierwszym krokiem jest zdobycie podstawowych informacji dotycz cych analizowanego symptomu, tzn. cz stotliwo oraz długo wyst powania. Wa ne jest również ustalenie: czy ucze sam podj ł decyzj o ucieczce czy na skutek namowy przez inne osoby, czy ucieczka była planowana, czy ucieczk poprzedzały jakie wa ne wydarzenia w yciu ucznia i jego rodziny?
- 2) Obją nianie sytuacji problemowej – okre lenie roli rodziców, rodze stwa i najbli szych osób w etiologii zachowania.
- 3) Analiza motywów – nale y dowiedzie si , co ucze chciał zyska uciekaj c z domu. Przyjrze si wnikliwie rodzinie i bliskim ucznia. Ucieczka mo e by spowodowana brakiem zainteresowania ze strony rodziców, wołaniem o pomoc.
- 4) Analiza aspektu rozwojowego – dotyczy uchwycenia pozytywnych czynników wzmacniaj cych zachowanie, np. doznanie autentycznego niepokoju o losy przez osoby, które poprzednio wykazywały chłód uczuciowy, zyskanie miana „bohatera” w oczach kolegów lub uzyskanie pewnych ust pstw w domu po powrocie z ucieczki.
- 5) Ustalenie poziomu samokontroli – nale y dowiedzie si , w jakim stopniu ucze sam kontrolował swoje zachowanie, jak długo podejmował decyzj o ucieczce, czy miał zabezpieczone miejsce pobytu, czy wiedział na jak długo chce opu ci dom. Ponadto ucze powinien potrafi wskaza negatywne lub/i pozytywne skutki swojego zachowania dla siebie i innych.
- 6) Analiza wpływu innych osób – na wst pie nale y okre li czy zachowanie ma charakter trwały czy okresowy. Jakie s mo liwo ci ze strony osób z otoczenia ucznia oddziaływania na zmian zachowania.
- 7) Analiza rodowiska społeczno-kulturowego i fizycznego ucznia – nale y ustali czy ucze ma ewentualne wsparcie ze strony rodziny i kolegów w sytuacji ucieczki, czy osoby te akceptuj jego zachowanie i czy mo e liczy na ich pomoc. Dowiedzie si , czy ucieczka z domu ma charakter instrumentalny, za pomoc którego ucze chce osi gn inne cele.

Picie alkoholu

- 1) Analiza sytuacji problemowej – w toku rozmowy nale y ustali : kiedy ucze miał pierwszy kontakt z alkoholem, kto go namówił, w jakich okoliczno ciach, jak cz sto spo ywa alkohol, jaki rodzaj alkoholu, czy z powodu picia ma trudno ci w szkole, sk d bierze pieni dze, ile przeci tnie wydaje w ci gu miesi ca na alkohol.

- 2) Objawianie sytuacji problemowej – ustalenie czy problem nadużywania alkoholu występuje w rodzinie ucznia, kiedy uczeń pije – jakie są okoliczności i nastrój ucznia (czy pije podczas imprez z kolegami, czy wówczas, gdy doznaje niepowodzenia w nauce).
- 3) Analiza motywów – powinna rozpocząć się od ustalenia przyczyn sięgania po alkohol: czy po wypiciu alkoholu następuje spadek napięcia emocjonalnego, czy następuje poprawa humoru, czy spożycie alkoholu pomaga w przezwyciężeniu nadmiernej nieśmiałości?
- 4) Analiza aspektu rozwojowego – powinna zawierać informacje o pierwszym kontakcie z alkoholem (z kim pił, w jakiej ilości, rodzaj alkoholu itp.), a także przeanalizowanie czy występowały jakieś szczególne okoliczności podczas kolejnych kontaktów z alkoholem.
- 5) Ustalenie poziomu samokontroli – czy uczeń potrafi kontrolować ilość wypijanego alkoholu, czy w środowisku ucznia istnieją warunki lub osoby postrzegane przez niego jako te, które mogą stanowić pozytywną stymulację innych zachowań, które z kolei prowadzą do picia alkoholu?
- 6) Analiza wpływu innych osób – ponad wszystko należy ustalić z kim uczeń pije alkohol, jakie więzi emocjonalne łączy go z tymi osobami, a także w jakim stopniu układ stosunków rodzinnych wpływa na stymulację picia alkoholu, a w jakim może być pomocny w modyfikacji zachowania w kierunku wyeliminowania alkoholu lub chociaż jego ograniczenia.
- 7) Analiza środowiska społeczno-kulturowego i fizycznego ucznia – diagnoza powinna być wielostronna i powinna pomóc w ustaleniu skąd uczeń ma pieniądze na alkohol, gdzie i z kim spożywa alkohol, kto kupuje alkohol (zakładając, że uczeń nie jest pełnoletni). Kluczowe znaczenie ma również czy uczeń w miejscu zamieszkania ma możliwość spędzania czasu w sposób aprobowany społecznie, np. korzystanie z boisk, kin, teatrów, kół zainteresowań itp.

Wandalizm jest zachowaniem polegającym na bezinteresownym niszczeniu mienia.

- 1) Analiza sytuacji problemowej – może odbywać się poprzez bezpośrednie obserwacje oraz podczas rozmowy z innymi osobami (nauczycielami, rodzicami, kolegami, siostrami). Należy ustalić częstotliwość i nasilenie negatywnych zachowań, a także poznanie etiologii ich wystąpienia. Ważną rzeczą jest ustalenie obiektu ataków – czy dotyczą one wybranej klasy przedmiotów, czy właściwie przedmiotów.
- 2) Objawianie sytuacji problemowej – ustalenie występowania tego typu zachowań w najbliższym otoczeniu, szczególnie wśród osób znaczących. Należy ustalić, czy w miejscach narażonych na niszczycielską działalność ucznia jest ktoś, kto odpowiada

za te przedmioty. Ważne, aby ustalić w jakim stopniu inne osoby zachęcają do tego typu działań lub dostarczają wzorców takiego naładowania.

- 3) Analiza motywów – należy odpowiedzieć na pytanie w jakim stopniu analizowane zachowanie dostarcza uczniowi zaspokojenia istotnych dla niego potrzeb. Należy dowiedzieć się, jakie elementy mają wpływ na proces modyfikacji zachowania.
- 4) Analiza aspektu rozwojowego – powinna rozpocząć się od ustalenia, czy uczeń posiada jakie rzeczy, które mają dla niego szczególną wartość. Ważne jest ustalenie stosunku ucznia do rzeczy, które są jego i cudze. Czy uczeń otrzymywał kary za zniszczenie cudzych rzeczy? Od kiedy zdarza się mu niszczyć sprząty?
- 5) Ustalenie poziomu samokontroli – należy ustalić czy po zniszczeniu sprzątu uczeń odczuwał poczucie winy, czy miał chęć naprawienia wyrządzonej szkody.
- 6) Analiza wpływu innych osób – istotne jest określenie wpływu innych osób, gdy mogą one dostarczyć odpowiednich modeli takiego zachowania, jednocześnie należy dowiedzieć się czy w otoczeniu ucznia są osoby, które mogą osłabić zachowania ukierunkowane na niszczenie.
- 7) Analiza środowiska społeczno-kulturowego i fizycznego ucznia – w tym miejscu należy ustalić czy otoczenie fizyczne ucznia stymuluje do takich zachowań (np. czy w najbliższym otoczeniu zauważa się bałagan, nieuporządkowanie terenu, na którym przebywa młodzież).

Kradzieże

Wczesne kradzieże prognozują wskazniki przyszłej przestępczości.

- 1) Analiza sytuacji problemowej – tak, jak w przypadku poprzednich symptomów, należy stwierdzić czy zachowanie ma charakter trwałej postawy oraz jaka jest intensywność zachowania. W rozmowie z uczniem należy ustalić: jak często mają miejsce kradzieże, w jakich okolicznościach, co było przedmiotem kradzieży, do kogo należały zabrane przedmioty, jaka była wartość przedmiotów, czy kradzieże widziały inne osoby.
- 2) Objawianie sytuacji problemowej – trzeba zbadać wpływ innych osób na zachowanie ucznia. Należy ustalić stopień zinternalizowania norm w środowisku rodzinnym i koleżeńskim.
- 3) Analiza motywów – dotyczy siły i liczby potrzeb, które w wyniku kradzieży zostały zaspokojone. Należy również ustalić czy wystąpiło poczucie winy w związku z popełnieniem kradzieży.
- 4) Analiza aspektu rozwojowego – najważniejsze jest ustalenie, od kiedy uczeń kradnie oraz w jaki sposób nastąpiła ewolucja tych zachowań.

- 5) Ustalenie poziomu samokontroli – w rozmowie należy stwierdzić: jaki zasób pojęć i sądów etycznych posiada badany, czy potrafi nazwać i odróżnić zachowania zgodne i niezgodne z normami uczciwością, czy potrafi ocenić swoje zachowanie itp.
- 6) Analiza wpływu innych osób – analiza diagnostyczna powinna pozwolić odpowiedzieć na następujące pytania: czy w otoczeniu dziecka są jednostki popełniające kradzieże, czy wie, że kradzież jest karana, czy był w sytuacji, w której inne osoby namawiały go na dokonanie kradzieży?
- 7) Analiza środowiska społeczno-kulturowego i fizycznego ucznia – należy przede wszystkim określić stopień niezaspokojenia potrzeb ucznia. Kradzieże mogą być również m.in. związane z tym, że dziecko nie otrzymuje kieszonkowego. Należy również się odnieść do norm grupowych, które funkcjonują w danym środowisku.

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 rekonstrukcję swojej osobowości prowadząc do przestrzegania norm i zasad współżycia społecznego.
- 2) Aktywizacji zainteresowania uczniów sprzyja indywidualizowanie nauczania. Według zasady indywidualizacji w nauczaniu młodzieży niedostosowanej społecznie (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 czysto zwiksza słabszą wiary ucznia w jego możliwości osiągnięcia sukcesów szkolnych i dzięki temu wzmacnia jego motywację do nauki oraz chęć współpracy z nauczycielem.
- 3) Istotne jest w pracy z młodzieżą niedostosowaną stopniowanie trudności – odpowiednie dostarczanie uczniowi zadań szkolnych (pod względem ilości, jakości i stopnia trudności oraz właściwe uwyślanie wzmocnień pozytywnych). Według O. Lipkowskiego (1980) konieczne jest respektowanie wymienionej zasady wynika przede wszystkim z faktu, że młodzieży niedostosowana najczęściej wykazuje infantylny stosunek do stawianych jej zadań, zwłaszcza wymagających długofalowej i systematycznej pracy. Zadania zbyt trudne lub zwikszone z długą aktywnością uczniów, zwikszają ich negatywne postawy wobec nauki.
- 4) W pracy z uczniem niedostosowanym ważną jest również funkcja oceny szkolnej (S. Górski, 1985). Powinna ona stanowić bodziec zachęcający uczniów do działania. 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) Ważną w procesie nauczania osób niedostosowanych społecznie jest zasada pomocy w nauce. Jest ona nastawiona na przywrócenie uczniowi wiary w możliwości uzyskania pomysłnych wyników w nauce i nadrobienia zaległości szkolnych. Istotne jest by uczeń przezwycięzył nieufność i niechęć do nauczyciela, a także do rówieśników. Należy pomóc uczniowi przede wszystkim w:
 - a) przezwyciężeniu obawy przed kompromitacją, złymi ocenami;
 - b) przezwyciężeniem niechęci i nienawiści do szkoły;
 - c) poprawie interakcji z nauczycielami oraz kolegami w środowisku szkolnym;

- d) korygowaniu i wyrównywaniu zaniedbań dydaktycznych oraz wychowawczych;
 - zwiększaniu motywacji do nauki szkolnej;
 - e) przyjęciu aktywnej, pozytywnej postawy wobec zadań wychowawczych.
- 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, a także moralne stanowiące wewnętrzny siłą 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) Kolejną zasadą w nauczaniu uczniów niedostosowanych społecznie dotyczącą 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. Oko, 2003).

W ten sposób młodzieź 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 zadań edukacyjnych i wychowawczych.
- 9) W pracy z uczniem niedostosowanym społecznie należy również uwzględnić zasady 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) pracowito ,
- f) sumiennie ,
- g) kultur osobist (A. Szecówka, 2007).

Tre ci preferowane w nauczaniu uczniów niedostosowanych społecznie powinny by zbli one do codziennych problemów yciowych ucznia, skłania go do zastanawiania si nad własnym post powaniem. Zasada ta wychodzi naprzeciw celom resocjalizacyjnym, zmierzaj cym do tego, aby ucze niedostosowany zrozumiał istot warto ciowania moralnego oraz aby s dy moralne uczynił wewn trznym nakazem swojego post powania (K. Pospiszyl, 1973).

- 10) Kolejna zasada dotyczy nauczania zespołowego. Nauka w zespołach uczniowskich ma charakter uspołeczniaj cy i stwarza dogodne warunki do generowania sytuacji interakcyjnych, które mobilizuj uczniów niedostosowanych do po ytecznej i celowej pracy. Przez organizowanie zespołów zaspokaja si naturaln potrzeb zrzeszania si uczniów, ł czenia grupy przy równoczesnym nadawaniu pozytywnego i legalnego kierunku działania. Zespoły umo liwiaj nauczycielom organizowanie procesu dydaktycznego z uwzgl dnieniem zainteresowa uczniów, poziomu uzdolnie , a tak e zaniedba dydaktycznych oraz cech osobowo ci.

Wskazania do pracy z uczniami niedostosowanymi lub zagro onymi niedostosowaniem społecznym

- 1) Pomoc uczniom maj cym niepowodzenia szkolne w przygotowaniu ich do pełnego uczestnictwa w yciu grupy dzieci. Takie osoby, na skutek trwałych, nieodwracalnych niepowodze , trac mo liwo opanowania podstawowych wiadomo ci i umiej tno ci, które potrzebne s do aktywnego udziału w yciu społecznym.
- 2) Ukierunkowanie aktywno ci ucznia poprzez stworzenie warunków do rozwoju zainteresowa , wzmacnianie poczucia własnej warto ci, samooceny, odpowiedzialno ci za własne działania.
- 3) Pomoc w nawi zywaniu pozytywnych kontaktów społecznych z rówie nnikami.
- 4) Modyfikowanie wzorów zachowa , wskazywanie innych, alternatywnych i adekwatnych do wymaga konkretnych sytuacji wychowawczych.
- 5) Promocja zdrowego stylu ycia (profilaktyka uzale nie).
- 6) Wł czenie uczniów niedostosowanych do zaj z zakresu strategii radzenia sobie ze stresem, treningów zast powania agresji, treningów umiej tno ci społecznych.
- 7) Wprowadzenie zaj alternatywnych do zachowa ryzykowanych młodzie y – odpowiadaj cych zainteresowaniom uczniów.

Metody pracy z uczniem niedostosowanym społecznie

Metody pracy z uczniem niedostosowanym społecznie można podzielić ze względu na rodki, jakimi dysponuje wychowawca w realizacji zadań. Są to cztery rodzaje rodków:

- 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 określone 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 za kategoria obejmuje oddziaływania za pomocą pozostałych trzech typów rodków (S. Górski, 1985).

Pierwszą grupę metod wpływu osobistego może posługiwać się nauczyciel, którego łączący z uczniem stosunek wychowawczy o charakterze wewnętrznym, tzn. kiedy uczniowi zależy na opinii wychowawcy, na jego aprobacie, ponadto wychowawca jest dla niego osobą znaczącą wewnątrz (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 służy 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 do wiadomości uczących wychowanka,
- 2) nagradzania i karania wychowawczego,
- 3) uwiadomiania skutków zachowania,
- 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 nauczyciela zniechęcić do 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. Drugą 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 rodzkiem resocjalizacyjnym, im bardziej wielość wychowanków zależy od wewnętrznej (C. Czapów, S. Jedlewski, 1971).

Do tej grupy metod należą:

- 1) metoda samorządności,
- 2) metoda kształtowania i przekształcania celu, norm i struktury grupy,
- 3) metoda podnoszenia jej spójności i prestiżu.

Ostatnią grupę metod stanowi resocjalizująca rola kultury. Kultura rozumiana jest jako całość, na którą składają się wzory zachowania 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 resocjalizacyjne,
- 2) aktywizowanie pracowników,
- 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, kłamstwa), za którymi jednak kryją się lęk, 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 zabawki, rysunek, kukiełki, lalki. Dziecko uzewnętrznia swoje przeżycia i konflikty bezpośrednio lub symbolicznie. W trakcie terapii tworzy się przestrzeń do wyrażania dziecka, co się w nim i z nim dzieje oraz wskazania (w atmosferze zaufania i bezpieczeństwa) na inne, nowe sposoby wyrażania swoich przeżyć (K. Sawicka, 2007). W psychoterapii młodzieży niedostosowanej istotną 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 doświadczenie nowej sytuacji społecznej, w której następuje „socjalizacja agresji” lub „socjalizacja jego życia wewnętrznego”.

Socjoterapia

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 wiary i głębokich relacji między 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. Aktywno poznawcza i emocjonalna uczestników jest źródłem doświadczeń korygujących i uczących. Przejawia się ona przede wszystkim w ujawnianiu i dzieleniu się z innymi swoimi myśleniami, 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) b d sprzyja odreagowaniu napi emocjonalnych,
- 3) posłu aktywnemu uczeniu si nowych umiej tno ci psychospołecznych (K. Sawicka, 2007).

Uczestnictwo w zaj ciach socjoterapeutycznych z jednej strony mo e spowodowa wzrost motywacji do zmiany, a z drugiej za przyczyni si do zmniejszenia, a nawet ust pienia zaburze w zachowaniu i umo liwi dalszy pozytywny rozwój jednostki.

Młody człowiek nabywa takie umiej tno ci jak:

- 1) empatia,
- 2) asertywno ,
- 3) podejmowanie wa nych decyzji,
- 4) rozwi zywanie konfliktów,
- 5) komunikacja emocji,
- 6) umiej tno słuchania,
- 7) zdolno radzenia sobie w trudnych sytuacjach,
- 8) umiej tno poszukiwania wsparcia i pomocy.

Zaj cia socjoterapeutyczne maj charakter ustrukturalizowanych spotka grupowych, na które składaj si odpowiednio dobrane gry, zabawy i wiczenia. Ka de spotkanie ma swój cel szczegółowy, podporz dkowany celowi ogólnemu, oraz propozycje aktywno ci sprzyjaj ce osi gni ciu zało onych celów. Zarówno cały cykl spotka , jak i ka de spotkanie tworz pewn dynamiczn cało , na któr składaj si okre lone etapy pracy z grup (K. Sawicka, 1998):

- 1) pierwszy etap to czas tworzenia si grupy. Głównie ma on na celu poznanie si uczestników, wspólne okre lenie celów, ustalenie norm i zasad grupowych, reguł, budowanie atmosfery bezpiecze stwa i zaufania. Wa ne jest, bior c pod uwag młodzie zagro on niedostosowaniem lub niedostosowan społecznie, stworzenie i wprowadzenie zasad, które b d obowi zywa w trakcie spotka . Istotne jest, by były one zaakceptowane przez wszystkich członków grupy;
- 2) etap drugi (zwany wła ciwym) polega głównie na realizacji zaplanowanych celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych. Program socjoterapeutyczny mo e dotyczy np. problemów uzale nie , budowania poczucia własnej warto ci, radzenia sobie z agresj . Wykorzystywane s w zale no ci od wieku, poziomu emocjonalnego i preferencji uczestników takie formy jak: „burze mózgu”, dyskusje, drama, formy plastyczne, a tak e zabawy. Cz sto wprowadzane s również odpowiednie wiczenia wyciszaj ce lub pobudzaj ce;

- 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 wykorzystania w codziennym życiu poza grupę 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 najczęściej obserwowane 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 kreatywne:

- 1) emocjonalnej,
- 2) motywacyjnej,
- 3) percepcyjnej,
- 4) pamięciowej,
- 5) myślenia,
- 6) wyobraźniowej,
- 7) interpersonalnej,
- 8) kooperatywnej (M. Konopczyński, 2008).

Koncepcja Teatru Resocjalizacyjnego oparta jest na czterech podstawowych przesłankach:

- 1) sięgając do ról psychologii i pedagogiki twórczej zakładających, że w jednostce niedostosowanej społecznie drzemie pierwiastki twórcze, potencjały. Ich uaktywnienie i wydobywanie z jednej strony uatrakcyjnia ją społecznie, z drugiej zaś pomaga rozwijać permanentnie występujące sytuacje problemowe w innowacyjny sposób;

- 2) podstaw oddziaływań 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 „wiata aktorów” i „wiata 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 stosowana bez względu na poziom intelektualny uczestników. Jest metodą wspomagającą proces resocjalizacji. Podstawowym zadaniem resocjalizacyjnym oddziaływań dramatycznych jest stymulowanie i wspomaganie kreatywności oraz zachowanie spontanicznych osób niedostosowanych społecznie. Głównie ma to na celu wytworzenie psychologicznych podstaw wyrażania siebie w sposób odmienny od zazwyczaj przyjętego i realizowanego. Metoda ta dotyczy sfery emocji, myślenia wyobraźni jednostki, pozwala na modyfikacje oraz kreatywne rozwijanie tych sfer (M. Konopczyński, 2008). Dramatyzacja charakteryzuje duży wpływ na społeczny rozwój młodzieży, jej aktywność interpersonalną oraz poziom jej aktywności. Dzięki uczestnictwu w zajęciach o charakterze dramatycznym, 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 formą 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 wcześniejsze aspekty własnego zachowania, odczuwania i reagowania na innych ludzi oraz różne sytuacje społeczne.

Socjodrama jest improwowaną dramatyzacją. W socjodramie nie ma zachodzi podział na widza i aktora. Związek widowni z aktorem musi być bardzo ścisły. Zasadniczym przedmiotem w socjodramie jest grupa. Treść socjodramy jest związana z grupami i ich ideologiami. Oddziaływania te stosowane jako środki usuwające zaburzenia w strukturze organizacji i dynamice grupy. Jest środkiem przywracania zaburzonych stosunków interpersonalnych, wynikających z negatywnych, antagonistycznych stosunków wobec innych ludzi. Zasadniczą intencją socjodramy jest korygowanie i wzbogacanie wartościowych (z pedagogicznego punktu widzenia) funkcji grupy.

rodziki dydaktyczne

Rodzaje specjalistycznego wsparcia

(kto pomaga, jeżeli zachodzi konieczność)

Rodzina to pierwotne środowisko życia człowieka. Rodzic, jako przewodnik po wszystkim, co nowe, staje się dla młodego człowieka pierwszym autorytetem. Dlatego ważną jest, aby była prowadzona stała pedagogizacja rodziców uczniów niedostosowanych lub zagrożonych niedostosowaniem. Ma ona na celu przede wszystkim pomóc w rozwiązaniu problemów rodziny i poprawie jej funkcjonowania. W tym zadaniu pedagogizacji jest kształtowanie kultury pedagogicznej osób zaangażowanych w proces wychowywania ucznia. Oczekiwany efekt pedagogizacji to ukształtowanie w rodzicach postaw poświadczonych w procesie resocjalizacji.

Ponadto zalecane jest organizowanie warsztatów umiejętności wychowawczych dla rodziców, obejmujących wsparcie, opiekę 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 uczu 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 bliźszego 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 podane 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. Zachęcanie uczniów do ukazania potencjału intelektualnego.

Kształtowanie motywacji do pracy

Nauczyciel powinien wpływać na zachowanie ucznia przez zmianę jego opinii, ocen emocjonalnych i ustosunkowania – wówczas kształtuje jego motywację 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.

Rozwijanie zadań szkolnych przez ucznia

ze świadomości etapów postępowania

Zaznajomienie uczniów z etapami postępowania i egzekwowanie wykonania zadań.

Świadomość kształtowania własnego systemu wartości

poprzez podejmowanie decyzji

Umiejętności i świadome podejmowanie decyzji. Umiejętności 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 posiadanych postaw aksjologicznych. W pracy z młodzieżą niedostosowania i nacisk należy teklę 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., Jedleński, 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 „Ak”.

- Ostrowska, K., Milewska, E. (1986). *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Ostrowska, K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pospiszył, K. (1998). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ak”.
- Pospiszył, K. (1973). *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Przetacznik, M., Susułowska, M. (1968). *Z zagadnień genezy i skutków psychospołecznych przestępstw ciemnotnych*. 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.
- Szeczówka, A. (2007). *Kształcenie resocjalizujące*. W: B. Urban, J. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uledzianowski, J. (2004). *Uzależnienia w rodzinie dzieci i młodzieży szkolnej*. Kielce: Wydawnictwo A .
- Urban B., Stanik J. (red.) (2007). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

9. MODEL PRACY Z UCZNIEM Z CHOROBA PRZEWLEKŁĄ

mgr Agnieszka G stoł

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Charakterystyka ucznia z chorobą przewlekłą
Jakie s uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z chorob przewlekł ?

Choroba przewlekła to zaburzenie trwałe, spowodowane przez nieodwracalne zmiany patologiczne, wymagaj ce specjalistycznego post powania rehabilitacyjnego i długotrwałego leczenia, nadzoru, obserwacji oraz opieki. Choroba przewlekła mo e utrzymywa si latami oraz zmienia swoje nasilenie w miar upływu czasu.

Do najcz iej wyst puj cych u dzieci chorób przewlekłych, zgodnie z wynikami bada Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, zaliczy mo na:

- choroby układu nerwowego (w tym padaczka);
- choroby reumatyczne;
- choroby wydzielnictwa wewn trznego (w tym cukrzyca);
- i inne, w tym m.in.:
 - choroby układu kr enia (skazy krwotoczne, choroby hemofiliczne, wady serca),
 - choroby układu oddechowego (w tym astma, mukowiscydoza, gru lica, rozstrzenie oskrzeli i alergie),
 - choroby jamy nosowo-gardłowej i uszu (zapalenia uszu i zatok),
 - choroby układu moczowego (np. nerczyca),
 - choroby zwi zane z nieprawidłow przemian materii i niewła ciwym sposobem od ywania (w tym otyło),
 - choroby układu kostno-stawowego,
 - wady genetyczne oraz nowotwory.

Ka da choroba przewlekła prowadzi do specyficznych zmian w budowie anatomicznej i funkcjonowaniu narz du lub układu wewn trznego, którego dotyka, równocze nie wpływa j c niekorzystnie na ogólny rozwój fizyczny dziecka, powoduj c zaburzenia wzrostu, wagi, prowadz c do zniekształce oraz deformacji ciała, a tak e zmian w strukturze innych narz -

dów wewn trznych. Ponadto dzieci te, podobnie jak dzieci z niepełnosprawno ci , maj wiele problemów psychoemocjonalnych i przystosowawczych, które mog dotyczy : rozwoju umysłowego, fizycznego, kształtowania si osobowo ci, pozytywnych oraz negatywnych zmian w zachowaniu czy interakcji społecznych.

Padaczka jest chorob mog c pojawi si w ka dym wieku, w wi kszo ci rozpoczynaj c si przed dwudziestym rokiem ycia. To choroba o rodkowego układu nerwowego, która zwi zana jest z napadow utrat lub znacznym ograniczeniem wiadomo ci. Napad jest zjawiskiem krótkotrwałym, któremu towarzyszą nudno ci, drgawki i dr twienie mi ni. Jest to wyraz przej ciowych zaburze czynno ci mózgu wskutek nadmiernych i gwałtownych wyładowa bioelektrycznych w komórkach nerwowych. Mog mie one form cz ciow (je eli do wyładowa dochodzi w ograniczonej liczbie neuronów w jednej z półkul mózgu) i wówczas wyró niamy napad prosty (bez zaburze wiadomo ci) i zło ony (z współwyst pu j cymi zaburzeniami wiadomo ci) oraz mog mie form uogólnion , czyli rozpoczynaj c si jednocze nie w obu półkulach mózgowych.

Wyró nia si podtypy o bardzo zróż nicowanych objawach, które zaprezentowane zostaną poni ej:

- napady cz ciowe proste z objawami ruchowymi mog mie ci le zlokalizowany charakter lub rozprzestrzenia si po polach korowych wywołuj c sekwencj objawów (*marsz padaczkowy*). Mog wyst powa napady zwrotne (zwrot głowy w bok – przeciwny do półkuli obj tej napadem). Mo e mu towarzyszy : zatrzymanie mowy lub wokalizacja (powtarzanie d wi ków, słów, sylab). Po napadzie mo e wyst powa czasowe pora enie trwaj ce od kilku minut do wielu godzin;
- napady cz ciowe proste z objawami wegetatywnymi mog manifestowa si u dziecka w postaci: wymiotów, zaczerwienienia twarzy, pocenia si , rozszerzenia renic, g siej skóry, oddawania moczu, bledni cia twarzy (bledni cie, wymioty i pełna wiadomo wi si z Zespołem Panayiotopoulou, który wyst puje u 13% dzieci w wieku 3–6 lat). Cz sto bywa traktowany przez lekarzy jako zaburzenia hormonalne, kardiologiczne lub oł dkowo-jelitowe. Napad ten mo e objawia si w postaci czkawki;
- napady cz ciowe proste z objawami somatosensorycznymi rozpoczynaj si w czuciowych polach korowych i s zwykle opisywane jako uczucie kłucia, dr twienia czy mrowienia. Mog wyst powa zaburzenia czucia gł bokiego czy percepcji przestrzennej. Mog równie wyst powa w formie marszu. Specjalnym rodzajem s napady wzrokowe (zakres objawów od błysków wietlnych do zło onych

halucynacji, takich jak widzenie osób, scen). Podobnie w przypadku napadów słuchowych (dzieci mogą słyszeć głosy, muzykę). Współtowarzyszy mu również np. odczuwanie nieprzyjemnych zapachów. Objawy smakowe mogą mieć charakter przyjemny lub nie, a czasami są opisywane jako „metaliczne”. Pojawiać się mogą również zawroty głowy, uczucie opadania, unoszenia się, zaburzenia równowagi;

- napady czuciowe proste z objawami psychicznymi występują najczęściej z zaburzeniami wiadomości. Występują zaburzenia funkcji poznawczych (uczucie nierealności otaczającego świata, depersonalizacja), a także objawy afektywne (sensacje o przyjemnym lub nieprzyjemnym charakterze, strach, stany depresyjne z kilkunastominutowym napadem mogącym prowadzić do nagłej ucieczki dziecka). Czasami współwystępują objawy wegetatywne np. wzrost ciśnienia, rozszerzenie źrenic, zaczerwienienie twarzy. Może występować napadowy mięch (galeoepilepsja) oraz iluzje (deformacja postrzeganych obiektów, napadowe jednooczne podwójne widzenie, zaburzenia wielkości takie jak makropsje i mikropsje oraz zaburzenia odległości). Podobnie z wrażeniami słuchowymi (makroakuzje, mikroakuzje). Niekiedy występuje depersonalizacja z wrażeniem „opuszczenia swojego ciała”. U niektórych dzieci występuje wrażenie zmiany rozmiaru i ciężkości;
- napadom czuciowym złonym towarzyszą automatyzmy w postaci kontynuacji czynności, które dziecko wykonywało przed napadem lub nowej czynności pojawiającej się wraz z napadowymi zaburzeniami wiadomości. Znane są automatyzmy: jedzenia (uciekanie, linienie się), mimiki (zwykle strach), gestów (podskubywanie ubrania, głaskanie, drapanie się), wzdrowania, werbalne, genitalne (głównie u chłopców). Niekiedy występuje senność lub pićczka, zdarza się wykonywanie ruchów spontanicznych i wrażeniowa na niektóre bodźce, głównie bólowe. Napadom tym bardzo często towarzyszy „aura”;
- napady uogólnione nie wiadomo ci mają nagły początek i powodują przerwanie wykonywania dotychczasowej czynności, „zagapianie się”, niekiedy skierowanie gałek ocznych ku górze. Jeśli taki napad nastąpi w trakcie mówienia dziecko przerywa je lub zwalnia. Napad trwa od kilku sekund do pół minuty i kończy się tak nagle jak się zaczął. Napady nie wiadomo ci mogą być:
 - tylko z zaburzeniami wiadomości;
 - z niewielkim komponentem klonicznym (kloniczne ruchy gałek ocznych, kłóćka ust lub innych grup mięśni);
 - z komponentem atonicznym (obniżenie napięcia mięśniowego prowadzące do opadnięcia głowy, ramion, zgięcia tułowia);

- z komponent toniczn (toniczny skurcz mi ńni prowadz cy do zwi kszenia ich napi cia, mo e obejmowa zginacze lub prostowniki, mo e by symetryczny);
- z automatyzmami (głównie oralne i gestów);
- napady uogólnione toniczno-kloniczne (grand mal) sprawiaj , e dziecko w czasie napadu traci przytomno bez jakichkolwiek objawów wst pnych. Napad rozpoczyna si faz toniczn . Je li obejmuje mi ńnie oddechowe, rozpoczyna si skurczem krtani lub odgłosem przypominaj cym płacz lub j k, a dziecko nagle upada na ziemi . W tej fazie mo e doj do bezdechu i sinicy, do przygryzienia j zyka i oddania moczu. Nast pna faza – kloniczna – powoduje powstanie drgawek (o ró nym czasie trwania). Utrzymuje si zsinienie skóry, z ust mo e wydobywa si ńlina. Na ko cu fazy powraca normalny oddech, a mi ńnie wiotczej . Dziecko przez pewien czas jest nieprzytomne, a po odzyskaniu przytomno ci zapada w gł boki sen ponapadowy. Po nie wyst puj cz sto bóle głowy;
- napady uogólnione miokloniczne powoduj wyst powanie gwałtownych i krótkich skurczy, które mog by uogólnione lub ograniczone do mi ńni twarzy i tułowia lub do jednej i wi cej ko czyn, a nawet pojedynczych mi ńni czy ich grup. To napady powtarzaj ce si cz sto, maj ce charakter izolowany. Cz sto wyst puj tu przed za ni ciem lub tu po obudzeniu si . Mog si nasila przy próbie wykonania ruchów dowolnych;
- napady uogólnione kloniczne to napady, w trakcie których wyst puj drgawki, ale bez fazy tonicznej. Faza ponapadowa jest wówczas krótka. Niekiedy jednak mog wyst powa napady kloniczno-toniczno-kloniczne;
- napady uogólnione toniczne objawiaj si wyst powaniem nagłego skurczu mi ńni, któremu towarzyszy zazwyczaj zwrot gałek ocznych i głowy. Niekiedy rotacja obejmuje całe ciało (dwi i trzykrotny obrót ciała wokół własnej osi). Zmienia si cz - sto kolor twarzy;
- napady uogólnione atoniczne polegaj na nagłym obni eniu napi cia mi ńniowego (np. opadni ciu głowy ze zwiotczeniem mi ńni uchwyt) niekiedy prowadz ce do upadku, przez to te wi si z du ym prawdopodobie stwem urazów.

Choroby reumatyczne maj charakter przewlekły i dotyczaj dzieci w ró nym wieku. W ród najcz ęiej wyst puj cych chorób wymieni nale y: młdzie cze przewlekłe zapalenie stawów, młdzie czy tocze rumieniowaty układowy, młdzie cze zapalenie skórno-mi ńniowe oraz sklerodermia.

Młdzie cze przewlekłe zapalenie stawów jest najcz sts zapaln układow chorob tkanki ł cznej w wieku rozwojowym. Jej przebieg ma charakter przewle-

kły z nawracającymi okresami zastoju i poprawy. Wśród jej powikłań wymienia należy: uszkodzenie narządu ruchu (w szczególności stawów biodrowych i skroniowo-uchwowych), wzroku (zamięta, lepota), powracające zakrzepienia oraz powikłania farmakologiczne (na skutek leczenia sterydowego). To choroba, której towarzyszy (oprócz osłabienia mięśniowego) długi ból, co znacznie wpływa na funkcjonowanie dziecka w warunkach szkolnych.

Młdzie czy tocze rumieniowaty układowy to choroba z początkiem ostrym, zajmująca wiele narządów. Jako pierwszy objaw widoczne są zmiany skórne, ale to zaburzenie dotyczy również układu krążenia (powodując zapalenie mięśnia sercowego), ośrodkowego układu nerwowego (ból głowy, drgawki, objawy mózgowo-opsłoneczne) oraz układu oddechowego.

Młdzie czy zapalenie skóro-mięśniowe to przewlekła, idiopatyczna choroba mięśni i skóry, występująca w wieku rozwojowym. Polega ona na zaniku mięśni oraz tworzeniu się przykurczów przy jednoczesnym rozwoju wapnicy. Zmiany skórne dotyczą reakcji alergicznych, wysypek i owrzodzeń. Zmiany mięśniowe polegają natomiast na osłabieniu, tkliwości, przykurczach, zanikach i męczliwości mięśni. Ponadto choroba ta ma tendencję do rozprzestrzeniania się na inne układy wewnętrzne człowieka, co najczęściej w konsekwencji doprowadza do znacznych ograniczeń ruchowych.

Sklerodermia to choroba tkanki łącznej przybierająca postać od ograniczonych stwardnień skóry do postaci uogólnionych, polegających jedynie z zajęciem skóry, układów wewnętrznych i narządu ruchu, co jest najbardziej dokuczliwe. Dzieci z tym zaburzeniem powinny unikać przeziębienia, długiego stresu, wysiłku fizycznego oraz chemicznych i mechanicznych uszkodzeń skóry.

Cukrzyca jest chorobą utrudniającą wchłanianie glukozy z krwi do tkanki. Choć istnieje kilka jej rodzajów, to każda z nich wymaga stałego i systematycznego leczenia. Pierwsze zachorowanie może wystąpić w każdym wieku i wiąże się z długim okresem badania, pobytu w szpitalu, wprowadzeniem diety oraz trwałych zmian w stylu życia. Zadaniem dziecka jest nauczenie się rozpoznawania symptomów i zapobiegania im. Wymagają one kilkakrotnego w ciągu dnia badania poziomu cukru we krwi oraz domowego wstrzykiwania insuliny.

Choroba ta sprawia, że w warunkach szkolnych może dojść do sytuacji, w której dziecko źle się poczuje. Stać się tak może na skutek np. hipoglikemii, czyli niedocukrzenia.

Dziecko wówczas:

- osłabnie,
- zblednie,
- b dzie si poci ,
- mog dr e mu r ce i nogi,
- mo e mie zawroty głowy, bóle, czu głód,
- mo e mie zaburzenia widzenia, trudno ci w wykonaniu precyzyjnych czynno ci,
- mo e do wiadczy zaburze pami ci, zmian nastroju,
- mo e nawet utraci przytomno .

Nauczyciel mo e udzieli dziecku pomocy podaj c mu do picia słodki płyn, a gdy po 10 minutach objawy nie ust pi wezwa piel gniark lub lekarza.

Innym powodem złego samopoczucia dziecka chorego na cukrzyc mo e by hi-perglikemia, czyli zbyt wysoki poziom glukozy we krwi, które objawia si :

- wzmo onym pragnieniem,
- cz stym oddawaniem moczu,
- senno ci ,
- bólami głowy i brzucha.

Stan zdrowia dziecka przewlekle chorego wpływa na organizacj jego wychowania i nauczania. Nale y pami ta , e choroba przewlekła stanowi dla dziecka ródło frustracji i deprivacji potrzeb na skutek cz stych hospitalizacji, w czasie których dziecko pozbawione jest kontaktu z rodzin i nie mo e uczestniczy w pełni w jej yciu, wywi zywa si z obo-wi zków czy bawi si . Długotrwa ca deprivacja mo e przyczyni si do powstania zabu-rze w sprawno ci umysłowej, jak równie doprowadzi do powa nych zaburze psychicz-nych, w tym depresji, czy wyst powania halucynacji lub uroje .

W przebiegu wielu chorób u dziecka pojawia si okresowe obni enie sprawno ci inte-lektualnej, pogorszenie samopoczucia, rozdra nienie, apatia poł czona ze spadkiem aktywno-ci. W tym czasie dziecko nie jest w stanie korzystnie funkcjonowa w szkole, uczestniczy w zabawach czy te podoła obowi zkom domowym.

Podobnie ujemne konsekwencje choroby przewlekłej wi si ze stosowaniem far-makoterapii oraz licznymi zabiegami chirurgicznymi i bolesn rehabilitacj . To sprawia, e choroba stanowi dla wielu dzieci i młodzie y ródło l ku spowodowanego utrat poczucia bezpiecze stwa, brakiem akceptacji otoczenia czy odrz eniem przez innych.

Je li chorobie przewlekłej towarzyszą zaburzenia rozwoju intelektualnego czy regulacji emocji, należy mieć na uwadze właśnie z tym trudno ci.

Warto również zdać sobie sprawę z faktu, że ograniczenie sprawności może przynieść dziecku i jego otoczeniu skutki zarówno krótko-, jak i długofalowe, po prostu i bezpośrednio.

Dzieci z chorobami przewlekłymi, tak jak inne dzieci z dysfunkcjami, doświadczają bólu i cierpienia nie tylko spowodowanego samą chorobą i jej leczeniem, ale również przez ostracyzowanie przez środowisko, to najbliższe – rówieśnicze – to dalsze – społeczne. Dzieci te doświadczają swojej *innoci*, mają poczucie *odmienności* w stosunku do innych, bardzo często z uwagi na rzadki z nimi kontakt. Ani zdrowi rówieśnicy nie mają okazji do przyzwyczajania 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 po prostu) w perspektywie krótkofalowej, to nic innego jak zakłócenie realizacji zadań rozwojowych typowych dla danego wieku, a więc po prostu zakłócenie procesu rozwoju. To właśnie 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 poczucia bezradności, niekiedy hipochondrii, a także lęk przed podejmowaniem aktywności oraz niepowodzeniem.

W perspektywie długofalowej, wraz z pogarszaniem się funkcjonowania w obszarze choroby, rozpoczyna się pogorszenie funkcjonowania w sferach z nią niezwiązanych, a co za tym idzie postępuje izolacja od rówieśników, której motywem może być lęk przed brakiem akceptacji i odrzuceniem. Wśród skutków po prostu mamy już do czynienia z zaburzeniami w procesie kształtowania własnej tożsamości, powstaniem 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 własnego i adekwatnego do potrzeb wsparcia, prawdopodobnie wystąpią skutki długofalowe, związki się, prowadząc z czasem do ich utrwalenia skutecznie ograniczając możliwość późniejszej pomocy.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z chorobą przewlekłą

Jak podstaw programow realizuj uczniowie, jakich trudno ci z nabywaniem wiadomosci i umiejtno ci mog do wiadcz , jak powinien pracowa nauczyciel z uczniem z chorob przewlekł ?

Dziecko z choroba przewlekł mo e realizowa obowi zek szkolny lub obowi zek nauki w szkołach ogólnodost pnych, w szkołach specjalnych organizowanych w szpitalach, sanatoriach, uzdrowiskach lub w formie indywidualnego nauczania (w przypadku, gdy jego stan zdrowia uniemo liwia lub znacznie utrudnia ucz szczenie do szkoły).

Warto pami ta , e dzieci z chorob przewlekł nieco pó niej mog osi gn dojrzaló szkoln , dlatego te przyj łó si uwa a , e cz tre ci *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* mo e by uznana za zrealizowan w sytuacji, kiedy dziecko z chorob przewlekł spełnia wymagania z pomoc nauczyciela. Je eli wi c dziecko z chorob przewlekł , na skutek np. ogranicze psychoruchowych, nie jest w stanie zrealizowa samodzielnie okre lonych wymaga , mo emy uzna je za zrealizowane poprzez ocen w kategoriach: „rozumie”, „zna”, „wie”. Szkoła i poszczególni nauczyciele podejmuj działania maj ce na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju ka dego ucznia, stosownie do jego potrzeb i mo liwo ci. Uczniom z odchyleniami lub zaburzeniami rozwojowymi nauczanie dostosowuje si ponadto do ich mo liwo ci psychofizycznych oraz tempa uczenia si .

Podstawa programowa

Uczniowie z chorobami przewlekłymi realizuj *Podstaw programow kształcenia ogólnego*. Naley tutaj zwróci szczególn uwag na nast puj ce problemy u dzieci z chorob przewlekł , które w okresie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej mog zaostrzy si lub wykształci si na skutek specyficznych do wiadcz , m.in.: słab koncentracj uwagi, dysharmoni rozwoju, nadpobudliwo , m czliwo , bierno , zachowania agresywne i buntownicze, nisk lub zbyt wysok (i przez to nieadekwatn) samoocen , trudno ci w relacjach społecznych, zaburzenia komunikacyjne, obni enie nastroju czy wyst powanie l ków o własne zdrowie i przyszło .

Dzieci, u których nie rozwin ła si mowa, mog mie du e problemy w opanowaniu umiejtno ci czytania i pisania. W szczególnoci dotyczy to dzieci z mózgowym pora eniem dzieci cym, z współwyst puj cymi deficytami w zakresie rozwoju intelektualnego lub w obszarze percepcji zmysłowej. Wówczas zadaniem nauczyciela b dzie 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 (niezależnie do uzyskania poszczególnych rocznych 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, uniemożliwiający spełnienie tym wymaganiom.

Dla uczniów z chorobami przewlekłymi jest opracowywany Plan Działania Wspierającego.

W procesie edukacji ucznia z chorobami przewlekłymi należy uwzględnić konieczność realizacji różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Człowiek z chorobami przewlekłymi nie wymaga specjalnych dostosowań w zakresie metod i środków kształcenia, chyba że chorobie przewlekłej towarzyszą dodatkowe dysfunkcje, na przykład w obszarze rozwoju intelektualnego lub narządów zmysłów. Jedynie w zakresie form kształcenia istotne jest podkreślenie roli pracy grupowej jako środka umożliwiającego dziecku 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 współzależności społecznej 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 nauki i zachowanie.

Ocena ucznia powinna pełnić funkcje: motywacyjną, wspierającą oraz informacyjną.

Ocena w wymiarze motywacyjnym powinna być :

- pozytywna, czyli podkreślająca umiejętności dziecka oraz wszelki wkład w pracę;
- jawna i jasna, czyli w postaci komentarza ustnego lub pisemnego połączonego z pełnym wyjaśnieniem kryteriów oceny;
- rozstrzygnięta 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, jak wypadł ?*, *Jak dobrze się przygotowani z tematyki obejmującej sprawdzian?* itp., a następnie, po wykonaniu sprawdzianu, porówna wynik z wcześniejszymi założeniami ze strony ucznia i nauczyciela.

Ocena w wymiarze wspierającym 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 dla niego tempem pracy;
- odwołująca się do podstawy programowej, a nie stosowanego przez nauczyciela programu nauczania.

Ocena w wymiarze informacyjnym 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 chorob przewlekłych (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;

- umieją logicznego myślenia wyrażać 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 wydüany jest odpowiednio do jego potrzeb psychofizycznych.

Uczeń ma prawo odpowiadać ustnie, jeżeli wolne tempo pisania uniemożliwia mu płynne zrealizowanie zadania 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 edukacyjnymi 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 sprawdzianów należy 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;
- przedłużeniu czasu sprawdzianu nie więcej niż o 30 minut, czeci humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego nie więcej niż o 60 minut (kiedykolwiek), czeci 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 za wiadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza) dopuszczalne s nast puj ce 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 sprz tu medycznego i leków.

W przypadku, gdy ucze korzysta z pomocy nauczyciela, który zapisuje odpowiedzi ucznia, przebieg sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego musi by utrwalony na no niku zapisu elektronicznego. W przypadku, gdy do przyst pienia do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w oddzielnej sali uprawniony jest wi cej ni jeden ucze w danej szkole, a uprawnienie to nie jest zwi zane z korzystaniem z pomocy nauczyciela, mo liwe jest przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminu dla wszystkich tych uczniów w jednej sali, z wy tkiem sytuacji, w której dostosowanie dotyczy zdaj cych cz trzeci egzaminu z ró nych j zyków obcych.

Mo liwe 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 zachowuj brzmienie jak powy ej, z t jednak zmian , e ucze , który zamierza skorzysta z prawa zdawania egzaminu w warunkach i formie dostosowanych do dysfunkcji, składa wniosek o odpowiednie dostosowanie dyrektorowi szkoły – przewodnicz - cemu Zespołu egzaminacyjnego w danej szkole. Do wniosku doł cza dokumentacj , która uzasadnia dostosowanie (np. opini poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, za wiadczenie lekarskie o stanie zdrowia).

Dopuszczalne sposoby dostosowania warunków przeprowadzenia egzaminu maturalnego dla osób z chorobami przewlekłymi (na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub za wiadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza):

1. W cz ci ustnej:
 - przedłu enie czasu o przerwy o ł cznym czasie nie przekraczaj cym 15 minut;
 - stosowanie warunków zdawania egzaminu do specyfiki choroby;
 - korzystanie ze sprz tu medycznego i z leków koniecznych ze wzgl du na chorob .
2. W cz ci pisemnej:
 - przedłu enie czasu przeprowadzania egzaminu w wymiarze uzgodnionym z okr - gow komisj egzaminacyjn ;
 - dostosowanie warunków zdawania egzaminu do specyfiki choroby;

- korzystanie ze sprzętu medycznego i z leków koniecznych ze względu na choroby;
- 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 choroby.

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 przesuwają 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). Zgodną 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 potwierdzają odpowiednie kwalifikacje zawodowe, na podstawie komunikatu dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 30 czerwca 2010 roku w sprawie sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu potwierdzają odpowiednie kwalifikacje zawodowe od roku szkolnego 2010/2011 do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kwestiach

ogólnych, zachowuj brzmienie jak powyżej, z tym jednak zmianami, a 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 osób chorych 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 dźwięki. 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) wyznaczony odpowiednio przez przewodniczącego Zespołu egzaminacyjnego lub kierownika Zespołu egzaminacyjnego.

Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy

Należy mieć na uwadze, że wielu dzieci z chorobami przewlekłymi funkcjonuje „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 pomocy jakich specjalistów powinien przeprowadzić rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia?

Do oceny umiejętności czytania i pisania oraz rozumienia pojęć matematycznych **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 głośno”, „rozumie znaczenia słów”, „rozprasza 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 konkretnych zbiorach zastępczych i w pamięci”, „liczy pieniądze”, „określa czas na zegarze analogowym” itp.);
- funkcjonowanie pamięci długoterminowej i krótkoterminowej (np. „potrafi wyrecytować wiersz/zaśpiewać piosenkę, którego/jej uczył się w zeszłym miesiącu”, „potrafi powtórzyć słowa nauczyciela”) oraz autobiograficznej (np. „umie opowiedzieć, jak spędził zeszłe wakacje”);

- koncentracja uwagi (np. „łatwo si rozprasza”, „potrafi długo bawi si jedn zabawk ” itp.);
- mylenie przyczynowo-skutkowe (np. „umie odpowiedzie na pytanie, w jaki sposób naprawi dziurawe spodnie”, „potrafi uło y historyjk obrazkow składaj c si z trzech/pi ciu cz ci”);
- umiejtno podejmowania decyzji (np. „szybko dokonuje wyboru, w co si b dzie bawił, gdy zaproponuje si mu kilka mo liwo ci”, „potrafi przeprowadzi rachunek zysków i strat” itp.);
- porozumiewania si z otoczeniem (np. „umie poprosi o wł czenie si do zabawy”, „potrafi wspólnie z rówie nnikami ustali zasady gry” itp.).

W obszarze rozwoju samoobsługi nauczyciel powinien zwróci uwag m.in. na to, czy ucze : „samodzielnie je/ubiera si /korzysta z toalety”, „umie zrobi zakupy”, „potrafi sam posprz ta zabawki”, „wychodzi na spacer w pojedynk ” itp.

Naradzenie sobie z emocjami składa si b d zapytania o:

- rozpoznawanie emocji (np. „wie, co ludzie mog czu w danej sytuacji”);
- indywidualny charakter emocji uzale niony od osoby i sytuacji (np. „rozumie, e w danej sytuacji dwie osoby mog czu zupełnie ró ne emocje”);
- werbalne i niewerbalne wyra anie emocji (np. „wie, kiedy inna osoba jest szcz liwa”, „potrafi zaprezentowa mimicznie smutek” itd.);
- wyra anie emocji w sposób akceptowany społecznie (np. „wie, jak si zachowa , kiedy co go zdenerwuje” itd.).

W obszarze rozwi zywania konfliktów i innych sytuacji trudnych nauczyciel powinien umie oceni , czy ucze zna i stosuje ró ne sposoby rozwi zywania konfliktów, a tak e czy rozumie, e niektóre z nich mog by nieakceptowane społecznie. Nauczyciel powinien móc sprawdzi , jak wiedz posiada dziecko na temat konfliktów i na ile z niej korzysta.

Jednym z zada nauczyciela jest równie sprawdzenie, czy u dziecka z dan chorob przewlekł nie wyst puj nadwra liwo ci w obszarze wybranych zmysłów (np. „głone d wi ki wywołuj u niego reakcj l kow ”, „unika hałasu”, „lubi głone d wi ki”, „lubi szept” itd.).

Mo liwe zachowania stereotypowe, które nauczyciel mo e umie ci w swoim arkuszu obserwacji, to: „fascynacja wybranymi przedmiotami”, „uporczywe powracanie do jednego tematu rozmowy”, „wymachiwanie r kami”, „kołysanie” itd.

Rozwój to samo ci skupia si głównie na kształtowaniu siebie i swojej osobowo ci przez pryzmat swojej choroby. Widzenie siebie jedynie jako chorego, wymagaj cego wsparcia i pomocy (np. „ucze nie podejmuje si wykonania zadania i czeka a kto go wyr czy” itd.). To wa ne, by nauczyciel zamie cił takie pytania, gdy wszelkie przejawy wyuczonej bezradno ci i wycofania społecznego s koniecznym elementem modyfikowanym w procesie terapeutycznym.

Pytania te nauczyciel powinien zmodyfikowa pod wzgl dem merytorycznym i w odniesieniu do poziomu ogólno ci, w zale no ci od etapu edukacyjnego, na którym znajduje si dziecko.

Aby oceni rozwój i mo liwo ci fizyczne ucznia nauczyciel posługuje si opini eksperta, którym jest prowadz cy dziecko reh abilitant . Bazuje on na diagnozie sporz dzonej przez lekarza o specjalizacji neurologicznej (lub innej, w zale no ci od specyfiki choroby). W kwestii oceny sfery emocjonalno-motywacyjnej, intelektualnej i społecznej diagnoz powinien przeprowadzi psycholog w szkole lub poradni. Diagnoz zaburze mowy i j zyka przeprowadza logopeda. Nauczyciel lub psycholog mog natomiast przeprowadzi diagnoz rodowiskow , bazuj c na wywiadzie (w postaci ankiety lub kwestionariusza wywiadu) obejmuj cym rodzin , grup rówie nicz oraz wcze niejsze placówki, do której ucz szczało dziecko.

Na podstawie informacji pochodz ych z diagnozy nauczyciel mo e uzyska wiedz na temat cech korzystnych oraz niekorzystnych dla rozwoju dziecka w zakresie warunków, przebiegu i wyników uczenia si . Natomiast na podstawie zalecenia lekarza i rehabilitanta b dzie w stanie dostosowa otoczenie oraz metody pracy i wspierania dziecka z chorob przewlekł .

Podział wyników rozpoznania indywidualnych potrzeb na sprzyjające i niesprzyjające rozwojowi ucznia z chorobą przewlekłą
Jakie s warunki utrudniaj ce i ułatwiaj ce rozwój ucznia z chorob przewlekł ?
Jakie warunki zewn trzne oraz jaki rodzaj pomocy i wsparcia nale y uzna za wa ny dla rozwoju ucznia z chorob przewlekł ?

Analizuj c wyniki rozpoznania, nauczyciel powinien kierowa si przede wszystkim przydatno ci cech ucznia w jego edukacji. W ród czynników korzystnych dla rozwoju dziecka z chorob przewlekł wymieni mo na m.in.:

- du y zasób wiedzy ogólnej o otaczaj cym wiecie i zachodz ych w nim zjawiskach;
- posiadanie przez dziecko wielu zainteresowa i hobby;
- du liczb posiadanych do wiadcz 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 dążenie do eksperymentowania;
- łatwe i częste nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, dążenie do wsparcia wraz z dużą ilością znajomych oraz przyjaciół dziecka;
- występowanie wielu zachowań świadczących o dążeniu dziecka do samodzielności;
- wysoka motywacja wewnętrzna do nauki i terapii;
- właściwa regulacja 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;
- współpraca ze strony rodziny;
- dobre warunki rodowiskowe rodziny;
- wsparcie 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 to samo dziecko.

Te cechy będą mogły być wykorzystane przy realizacji procesu edukacji dziecka z chorobą przewlekłą, jako punkt oparcia oraz siła napędowa funkcjonowania ucznia.

Wśród cech niekorzystnych dla rozwoju dziecka z chorobą przewlekłą wymienimy na m.in.:

- niewielki zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie i zachodzących w nim zjawiskach;
- mała ilość doświadczeń własnych;
- ubóstwo zainteresowań;
- niskie umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia;
- znacznie obniżone dojrzałości społeczne (rozumiane, z jednej strony jako zdolność moralnej oceny prostych zachowań ludzkich, z drugiej jako zdolność nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji społecznych);
- zaburzone integracje procesów wzrokowo-ruchowych;
- wzmożone zmęczenie 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 zachowania podstawowych potrzeb samodzielności;
- postawy roszczeniowe wobec otoczenia i niecierpliwość;
- syndrom wyuczonej bezradności;
- niską motywację do nauki i terapii lub brak motywacji wewnętrznej;
- stale obniżony nastrój;
- nieumiejętność własnej regulacji emocji (połączona 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 równie bezpiecznego dla dziecka z chorobą przewlekłą na skutek charakterystyki miejsca zamieszkania;
- sposób zachowania opiekunów dziecka opierający się na błędnych kolekcjach.

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 uczniom;
- dostosowania celów edukacyjno-terapeutycznych tak, by odpowiadały indywidualnym potrzebom dziecka;
- stosowania aktywizujących metod i form pracy włącznie ze zróbnowaniem 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 coraz to nowych 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 samodzielnie;
- zwiększeniu (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 psycho-terapeutów (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, gdy dzieci z chorobami przewlekłymi 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 chorobami przewlekłymi nie opracowuje się IPET.

Opracowuje się natomiast Plan Działania Wspierających uwzględniający rozpoznanie możliwości i potrzeb tych uczniów dokonane przez nauczycieli w ścisłej współpracy z rodzicami uczniów.

POZIOM PRAKTYCZNY

Zasady pracy z uczniem z chorobami przewlekłymi :

- zasada podmiotowości i indywidualizacji;
- zasada oszczędzania zbytecznego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej;

- zasada wyzwiania ekspresji i wzmagania procesu samorealizacji;
- zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej;
- zasada plastyczności i kompleksowości działania;
- zasada waloryzacji środowiska rodzinnego.

W przypadku dziecka z chorobą przewlekłą zasada podmiotowości i indywidualizacji oznacza takie dopasowanie strategii, aby odpowiadały one indywidualnym potrzebom dziecka w danym momencie rozwoju i edukacji. Nauczyciel powinien dokładnie przeanalizować, czy realizowane przez niego działania rozwijają i właściwie modyfikują właściwości psychofizyczne, dyspozycje oraz umiejętności danego dziecka oraz czy jego działania nawiązują do aktualnego poziomu wiedzy, sprawności i umiejętności uczniów z chorobą przewlekłą. To nic innego, jak tworzenie „zadań na miarę”, czyli takich, które z jednej strony są na tyle łatwe, by dziecko mogło je wykonać przy posiadanym stanie wiedzy, ale również na tyle trudne, aby ów stan wiedzy rozszerzył się o do wiadczenia wyćgnięte z rozwinięcia tego zadania. Indywidualizacja to również rozwój i wzmocnienie najbardziej pozytywnych i wartościowych cech osobowości ucznia poprzez stałe podkreślanie jego osiągnięć. To, w jakim stopniu nauczycielowi uda się zrealizować te zasady, uzależnione jest nie tylko od samej szkoły, treści programowych i metod nauczania, ale od indywidualnych potrzeb ucznia oraz otrzymywanego przez niego (lub nie!) wsparcia w domu rodzinnym i otoczeniu społecznym.

Zasada oszczędzania zbytecznego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej polega na takim oddziaływaniu nauczyciela na zachowanie dziecka, aby z jednej strony nie zostało ono przeciążone przez liczbę zadań do wykonania w procesie edukacyjnym, a z drugiej na tyle czyste i silne oddziaływania, by wzmagają ogólną energię dziecka do walki z chorobą i jej skutkami. By móc sprostać tej zasadzie nauczyciel, konstruuje proces edukacyjny, powinien zawsze brać pod uwagę aktualny stan samopoczucia ucznia, poziom jego równowagi psychicznej oraz umieć rozpoznać objawy zmęczenia i zniechęcenia u dziecka.

Zasada wyzwiania ekspresji i wzmagania procesu samorealizacji polega na uzewnętrznieniu procesów psychicznych zachodzących w uczniu po to, by umożliwić mu odreagowanie napięć i poradzenie sobie z trudnościami. Samorealizacja to proces doskonalenia osobowości, stąd wietnie sprawdzają się techniki terapeutyczne, takie jak: ekspresja przez muzykę, sztuki plastyczne, gry i zabawy, dramaty czy biblio- i bajkoterapię. Dzięki przeczytaniu wyniesionym z teatrzyków kukiełkowych czy dzieł literatury pięknej dziecko uzyskuje stopniowo wgląd we własną osobowość, a to umożliwia mu samodoskonalenie i budowanie nowych celów we własnym rozwoju psychicznym. Sprzyja również two-

rzeniu się odpowiednich postaw ideowych i kulturowych, a więc wzbogaca w nowe normy, motywy i zasady postępowania.

Zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej traktuje o naprawieniu szkód, jakie choroba wyrządza we współżyciu społecznemu i komunikacji dziecka z otoczeniem. Choroba zaburza także prawidłowe działanie układu nerwowego dziecka, poprzez naruszenie równowagi procesów pobudzania i hamowania, jak również reaktywności i plastyczności funkcji nerwowych. Z tego punktu widzenia proces reintegracji funkcjonalnej wydaje się być istotnym czynnikiem terapii klinicznej. By zasada ta mogła być zrealizowana w pełni nauczyciel powinien:

- umie rozładować u dziecka napięcie psychoruchowe (np. poprzez ćwiczenia rozluźniające);
- dostosować tempo pracy uczniów do aktualnej dynamiki procesów nerwowych z uwzględnieniem mechanizmów powstawania zmęczenia i jego faz;
- wprowadzać ćwiczenia wzmacniające koordynację psychoruchową;
- prezentować zjawiska wieloaspektowo tak, by uruchomić jak najwięcej analizatorów zmysłowych;
- kompensować braki ucznia w zakresie emocjonalno-poznawczym i kinestetyczno-ruchowym;
- zapobiegać występowaniu długich okresów hamowania nerwowego;
- unikać gwałtownych zmian w czynnościach stereotypowych;
- zwraca uwagę na pełnione przez ucznia role społeczne i zapobiega tym samym występowaniu konfliktu ról;
- zapobiega dekompensacji wszystkich wyuczonych już umiejętności.

Stosując te zasady staramy się przywrócić u ucznia równowagę i harmonię czynnościową, a tym samym mobilizujemy go do aktywnej walki z negatywnymi skutkami choroby. Ponadto rewaloryzujemy jego wartość w roli społeczno-zawodowej.

Zasada plastyczności i kompleksowości działania, wynika z przekonania, że rewalidacja jest procesem wielostronnym. Jest to więc szczególnie dostosowywanie się do zmieniającej się wydolności psychofizycznej dziecka, prowadzące do częstej zmiany metod i form oddziaływania oraz modyfikacji treści. Zasada ta wymaga również od całego Zespołu terapeutycznego zgodnego współdziałania i respektowania własnych kompetencji dla zdrowia i rozwoju dziecka jako nadrzędnego.

Zasada waloryzacji środowiska rodzinnego opiera się na konieczności takiego wspomnienia rodzin z dzieckiem chorym, aby ich członkowie czuli się zrozumiani, zaopiekowani i wani. To te zaopatrzenie rodzin w dodatkowy system pomocy i wsparcia osobowego oraz informacyjnego.

Aby proces leczenia dziecka z chorob przewlekłą przebiegał pomylnie, w zespole powinni współdziałać nie tylko nauczyciel i wychowawca, ale również lekarz, pielęgniarka, rehabilitant i psycholog. System kształcenia i wychowania dziecka z chorob przewlekłą powinien w swoim kształcie uwzględniać, oprócz stanu zdrowia dziecka również jego indywidualne potrzeby edukacyjne. Nauczyciel powinien brać pod uwagę:

- rodzaj choroby dziecka,
- stosowane metody leczenia,
- stopień samodzielnego funkcjonowania,
- wiek dziecka i oczekiwania rozwojowe z nim związane,
- osobowość i temperament.

Prowadząc zajęcia edukacyjne nauczyciel realizuje różne cele (terapeutyczne, rewalidacyjne, dydaktyczne, wychowawcze oraz profilaktyczne), których hierarchia zależy od stanu zdrowia, poziomu uszkodzenia 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 przezwyciężeniu „hurtawki 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 i nasilającym się złociem. 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 chęć 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 uwiadomienia sobie swoich ewentualnych ograniczeń, z drugiej jednak uczyło się zwracania o pomoc w sytuacji wystąpienia trudnościami wszelkiego rodzaju.

Ponieważ dzieci z chorobami przewlekłymi mają bardzo mało indywidualnych i bezpośrednio przez siebie zdobytych doświadczeń, by móc w pełni prawidłowo i we właściwym czasie rozwinąć odpowiednie czynności intelektualne wymagające dodatkowo stymulacji w postaci odpowiednio dostosowanych sytuacji do warunków. 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, plastyka i taniec;*
- *wychowanie przez sztukę – różnego rodzaju 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 chorobami przewlekłymi, poza indywidualnymi przypadkami, wydają się nie mieć specyficznych trudnościami 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 rodzaju 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 konkretnych zbiorach zastępczych i w pamięci.

W obszarze *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne* zadaniem nauczyciela będzie uwiadomienie dzieciom, że osoby mające różnego rodzaju ograniczenia czy niepełności 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, ćwiczy 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 chorobami przewlekłymi zazwyczaj nie przejawiają większych trudności i nie wymagają tym samym wprowadzenia odpowiednich dostosowań.

W obszarze *Wychowanie fizyczne* dzieci z chorobami przewlekłymi mogą mieć możliwość realizacji większej liczby proponowanych ćwiczeń z uwagi na ograniczenia psychofizyczne spowodowane chorobami. 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 jeżeli wystąpiły wcześniej trudności 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, jeżeli 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, jeżeli uczniowie z chorobami przewlekłymi nie posiadają dodatkowych dysfunkcji, większe dostosowania nie są konieczne. W kontekście analizy i interpretacji tekstów kultury często wymagać może okazać się trudnymi dla ucznia przewlekle chorego, ze względu na ubogą 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 chorobami przewlekłymi nie powinien mieć większych trudności w dostrzeganiu i rozumieniu przyczynowo skutkowych zdarzeń, chyba że choroba pojawiła się nagle i ma przebieg ostry, a tym samym może wpłynąć na spowolnienie i ograniczenie funkcji poznawczych dziecka.

W obszarze *J zyka obcy nowo ytny*, tak jak w przypadku szkoły podstawowej, wa ne jest ukierunkowanie aktywno ci dziecka na uczestnictwo w jak najwi kszej liczbie aktów komunikacyjnych w obcym j zyku tak, aby umo liwi mu zrozumienie i jak najpełniejsze poznanie praktycznej strony j zyka. Dla dzieci z chorob przewlekł , je li nie towarzyszy jej dodatkowe dysfunkcje w obszarach zmysłów, dostosowania programu nie s konieczne.

W obszarze *Matematyka, fizyka i chemia, geografia, przyroda, biologia, informatyka, muzyka, plastyka, zaj cia techniczne* dzieci przewlekle chore nie maj wi kszych trudno ci i nie wymagaj tym samym wprowadzenia odpowiednich dostosowa .

W obszarze *Wychowanie fizyczne* cz dzieci z chorob przewlekł mo e nie móc zaanga owa si w pełni lub wcale. Zadaniem nauczyciela jest wi c takie dostosowanie prowadzonych wicze , aby ucze mógł w jak najpełniejszym stopniu uczestniczy w zaj ciach grupowych.

LITERATURA:

- Aleszewicz-Baranowska, J. (2000). *Dziecko z wad serca – poradnik dla rodziców*. Gda sk: Wydawnictwo DJ.
- Frydrychowicz, A., Ko niewska, E., Sobolewska, M., Zwierzy ska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: CMPPP.
- Goodman, R., Scott, S. (2000). *Psychiatria dzieci i młodzie y*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Hulek, A. (1988). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Janecko, R. (1991). *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. Warszawa: WSiP.
- Kendall, P. C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieci stwa i adolescencji. Mechanizmy zaburze i techniki terapeutyczne*. Gda sk: GWP.
- Maurer, A., Bołtu , I. (2010). *Dzieci z zespołem Williamsa. Diagnostyka i terapia. Wskazówki dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Namysłowska, I. (2004). *Psychiatria dzieci i młodzie y*. Warszawa: PZWL.
- Orwis, M. (1981). *Zaburzenia psychiczne u młodzie y*. Warszawa: PZWL.
- Papierkowski, A. (1991). *Choroby okresu rozwojowego*. Warszawa: PZWL.
- Pilecka, W. (2002). *Przewlekła choroba somatyczna w yciu 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 wiadomo ci o cukrzycy insulino zale nej*. Wrocław: Volumed.
- Wciórka, J. (2010). *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Wyszy ska, A. (1987). *Psychologia defektologiczna*. Warszawa: PWN.

10. MODEL PRACY Z UCZNIEM SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONYM

dr Małgorzata Jabłowska

dr Joanna Łukasiewicz-Wieleba

POZIOM DIAGNOSTYCZNY

Identyfikacja specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia szczególnie uzdolnionego

Jakie informacje i zalecenia mogłyby 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.):
 - art. 1 pkt. 6, wskazujący formy opieki nad tymi uczniami poprzez umożliwienie im kształcenia według indywidualnych programów nauczania, a także ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
 - art. 5 ust. 3b i c, przewidujący możliwość zakładania i prowadzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania publicznych szkół i placówek o charakterze eksperymentalnym;
 - art. 22 ust. 2 pkt. 6 ustawy, zawierający delegację dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do określenia, w drodze rozporządzenia, warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki systemu oświaty;
 - art. 22 ust. 2 pkt. 8 ustawy, zawierający delegację dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do określenia, w drodze rozporządzenia, organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad służących odkrywaniu i rozwijaniu uzdolnień uczniów, pobudzaniu twórczego myślenia, wspomaganie zdolności stosowania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu;
 - art. 66 ustanawiający możliwość realizowania przez uczniów indywidualnego programu lub toku nauki;
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. Rozporz dzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 marca 2010 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwole na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu i toku nauki w szkołach artystycznych nierealizuj cych kształcenia ogólnego (DzU z 2010 r., Nr 61, poz. 381).
4. Rozporz dzenie 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 pó n.zm.).
5. Rozporz dzenie 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 pó n.zm.).
6. Rozporz dzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra wła ciwego do spraw o wiaty i wychowania oraz ministra wła ciwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (DzU 2005 r., Nr 106, poz. 890).
7. Rozporz dzenie 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).

Polski system kształcenia nie nakłada obowi zku realizacji procedur selekcyjnych, prowadz cych do wyłonienia uczniów szczególnie uzdolnionych. S kraje europejskie (o czym donosi raport EURIDICE)²⁵, w których badanie wszystkich dzieci pod k tem uzdolnie nie jest obowi zkowe oraz takie, które zdecydowanie unikaj jakiegokolwiek podkre lania ró nic indywidualnych. Przyj ta polityka edukacyjna skutkuje równie wprowadzaniem specjalnych rozwi za prawnych oraz praktycznych. W Polsce rozpoznawanie zdolno ci zazwyczaj odbywa si w sposób nieformalny w domu lub szkole. Jednak nauczyciele i rodzice, widz c pewne predyspozycje dziecka i specjalne potrzeby edukacyjne, mog podejmowa działania maj ce na celu przeprowadzenie pełnej diagnozy. Rozwizania tego nie stosuje si powszechnie. Pełna diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej jest konieczna wówczas, gdy istnieje potrzeba sformalizowania dostosowania działa szkoły do potrzeb

²⁵ Raport EURIDICE z 2008r. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwizania stosowane w szkołach w Europie, <http://www.eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf>, data przejrzenia 31.08.2010.

i możliwości ucznia w zakresie wykraczającym poza uprawnienia nauczyciela realizującego tego konkretne zajęcia.

Uczeń o wysokim poziomie zdolności ogólnych lub kierunkowych w polskich zapisach prawnych uzyskuje określenie: zdolny, uzdolniony, szczególnie uzdolniony lub o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych, może ubiegać się samodzielnie (gdy jest pełnoletni) lub za pośrednictwem rodziców albo opiekunów prawnych o wydanie zgody na realizację indywidualnego programu lub toku nauczania. Do uzyskania zgody w/w sprawie wydawanej przez dyrektora szkoły konieczne jest uzyskanie dwóch pozytywnych opinii (rady pedagogicznej i poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej). Opinia w zakresie uzdolnienia wydaje wychowawca klasy lub nauczyciel przedmiotu, w którym uczeń uzyskuje szczególnie wysokie wyniki. Opinia ta powinna zawierać informacje o: predyspozycjach, możliwościach i oczekiwaniach ucznia, a także jego dotychczasowych osiągnięciach. Biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia ucznia, wniosek nauczyciela prowadzącego oraz opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, rada pedagogiczna wydaje opinię w sprawie zgody na realizację przez ucznia indywidualnego toku lub programu nauczania.

W poradni psychologiczno-pedagogicznej natomiast opinia wydawana jest przez Zespół orzekający. 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. 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 postawami twórczymi, motywacyjnymi, uwagami, inteligencją emocjonalną, samooceną, funkcjonowaniem społecznym, stylem uczenia się oraz wybranymi uzdolnieniami.

Charakterystyka ucznia szczególnie uzdolnionego

Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia szczególnie uzdolnionego?

Zdolność to indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można naśladować do wykształconych nawyków, ale dzięki niej można kształtować różnego rodzaju nawyki,

sprawno ci i umiejętności²⁶. Inaczej zdolności można zdefiniować jako różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągną w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu²⁷.

Zdolności mogą być rozumiane jako sprawniejsze wykonywanie określonych czynności w stosunku do innych (*ability*), wrodzone predyspozycje do wykonywania określonych działań (*capacity*) lub jako uwarunkowane wewnętrznie i najczęściej wrodzone możliwości sprawnego działania – w sensie określonych predyspozycji i postawy (*aptitude*)²⁸.

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 określonymi dziedzinami (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 zróżnicowanie²⁹ 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 jeżeli posiada wysokie zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, predyspozycje twórcze oraz charakteryzuje się wysokim zaangażowaniem zadaniowym³⁰.

Zdaniem T. Lewowickiego³¹ za ucznia zdolnego można uznać takiego, który posiada co najmniej jedną z czterech wymienionych cech:

- 1) wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (I. I. = 120 i więcej),
- 2) wysoki poziom zdolności specjalnych – uzdolnienie,

²⁶ B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i zdolności specjalnych*. Warszawa 1986.

²⁷ T. Tomaszewski, (red.), *Psychologia*. Warszawa 1977.

²⁸ D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

²⁹ W. Szewczuk, *Psychologia*. WSiP, Warszawa 1990.

³⁰ J.S. Renzulli, The three – ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. W: R.J. Stenberg J.E. Davidson (red.), *Conception of giftedness*. London, New York: Cambridge University Press s. 53–93.

³¹ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*. WSiP, Warszawa 1986.

- 3) wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osób w nauce i w innych dziedzinach działalności społecznej,
- 4) osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwości takich osób.

Osoby o „wybitnych uzdolnieniach” są określane jako „wybitnie uzdolnione” lub „utalentowane”. Cechą charakterystyczną tych osób jest wczesne, spontaniczne pojawienie się zdolności na wysokim poziomie i wyrażenie ich kierunkowo, wyrażanie się mistrzostwem w konkretnej dziedzinie aktywności. W odniesieniu do najwyższego poziomu zdolności, pojawiającego się bardzo rzadko, zarówno we wczesnym dzieciństwie, jak i w późniejszym okresie rozwoju jednostki, stosuje się termin „geniusz”³². Przyjmując zaproponowaną klasyfikację napotykamy jednak na trudności w postawieniu granicy między poszczególnymi poziomami uzdolnienia.

Warto podkreślić, że wysokie oceny szkolne nie mogłyby (choć niestety często obecnie są) traktowane jako jedyny wyznacznik uzdolnienia. 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 charakteryzuje³³:

- w sferze poznawczej – ciekawość i aktywność poznawcza, dokładnie, dociekliwie, umiejętność obserwacji, otwartość na nowo, 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

³² Partyka, M. (1999) *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1999, s. 11.

³³ Czelakowska, dz.cyt.

towarzystwa dorosłych lub starszych kolegów przy równoczesnej umiejętności ci przystosowania się do grupy rówieśniczej;

Możliwe trudności edukacyjne³⁴ – wysokie uzdolnienia nie są gwarancją osiągnięcia wysokich wyników w szkole (udziałem uczniów zdolnych czy jest syndrom nieadekwatnych osiągnięć, czyli rozbieżność pomiędzy potencjalnymi możliwościami a faktycznymi osiągnięciami, który może być spowodowany:

- czynnikami wewnętrznymi, takimi jak – wysoki 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, rozbitcie rodziny, restrykcyjny lub karzący typ wychowania, zaburzona komunikacja, niewłaściwe postawy rodziców (nadopiekuńczość lub wrogość, odrzucenie lub brak zainteresowania, niekonsekwencja, rozpieszczanie, sprzeczne wymagania, nieadekwatne oczekiwania, nierównowagi, obdarowanie dzieci nadmiernymi władzami, 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 wzmoceń (złe oceny, komentarze, o mieszanie, etykietowanie, np. „niesforne, złośliwe, niezdolne” 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 Pigmaliona, efektowi Galatei i efektowi Golema – samospełnianie się proroctwa związane z oczekiwaniami nauczycielskimi względem uczniów.

³⁴ Czelakowska, dz. cyt.; B. Dyrda, Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

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.

Wyniki rozpoznania dokonane 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
--

Jak podstawy programowe realizują uczniowie szczególnie uzdolnieni, jak powinien pracować nauczyciel z uczniem szczególnie uzdolnionym?

Podstawa programowa jest wyznacznikiem celów i treści programów kształcenia dla poszczególnych poziomów edukacyjnych, a także w zakresie poszczególnych przedmiotów. Uczeń szczególnie uzdolniony realizuje ogólnie wynikające z podstawy programowej.

Uczniowi szczególnie uzdolnionemu udzielana jest przez szkołę pomoc psychologiczno-pedagogiczna w postaci Planu Działania Wspierających (PDW). Plan Działania Wspierających przygotowuje nauczyciel przedmiotu, w zakresie którego Zespół zalecił realizację zajęć (np. zajęć dodatkowych). Może być on tworzony zarówno indywidualnie dla ucznia, jak i dla grupy uczniów o zbliżonych uzdolnieniach, uczestniczących wspólnie w zajęciach. W szczególnym przypadku Zespół może wskazać uczniowi i jego rodzicom, szczególnie korzystnym dla rozwoju uzdolnień jest ubieganie się o indywidualny tok lub program nauczania. Procedurę ubiegania się o indywidualny tok lub program nauczania opisuje ww. rozporządzenie.

Indywidualny program nauczania (lub Plan Działania 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. Decyzję o udzieleniu zgody na realizację indywidualnego programu nauczania wydaje dyrektor. 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.

Plan Działania Wspierających, podobnie jak Indywidualny Program Nauczania powinien być dostosowany do potrzeb, zainteresowań i możliwości

uczniów. Dobrze jest, je li w przypadku tego ucznia plan lub program zawiera wyodrębnione treści i cele podstawowe oraz rozszerzające. Decydując o wyborze podręczników nauczyciel uwzględnił potrzeby konkretnej klasy szkolnej (je li zajęcia są realizowane w trakcie lekcji). Nauczyciel powinien wybierać podręczniki zawierające treści i ćwiczenia, które mogłyby być realizowane na różnych poziomach trudności, zawierające zadania wymagające zapamiętania, rozumienia, zastosowania poznanych treści w praktyce, a także umożliwiające rozwijanie krytycznego myślenia i syntezy. Bogactwo i różnorodność ćwiczeń sprzyja natomiast indywidualizacji zadań w czasie lekcji. Je li uczeń zdolny realizuje zadania w ramach zajęć w klasie szkolnej znaczna część zadań, które by gdzie wykonywał, będzie wspólna dla całej klasy. Indywidualizacja może polegać 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. Oczywiście program nauczania konkretnego ucznia obok wymaga podstawy programowej powinien uwzględnić jego pasję i dawać sposobność do ich prezentacji na szerszym forum.

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 dołożyć wszelkich starań, aby 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 wiadomo uwarunkować sukcesów i porażek. Uczeń zdolny ze względu na wysokie osobiste standardy oraz silną presję otoczenia i oczekiwanie sukcesu może mieć nie do dobrze ukształtowaną samoocenę. Badania A. S. Kowskiego³⁵ wykazują, że wysoka, ale adekwatna samoocena sprzyja uzyskiwaniu wysokich rezultatów. Kolejną sferą

³⁵ A. S. Kowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.

wymagaj c stymulacji jest rozwój społeczny, umiejętność funkcjonowania i porozumiewania się w grupie, negocjacji, ale również zrozumienia dla słabszych możliwości i innych uczniów i kształtowanie postawy współodpowiedzialności i pomocy. Nonkonformizm, ciekawość, niezależność, a także konsekwencja w zakresie własnych przekonań nie sprzyjają dobrym relacjom również innym. Dlatego ważną 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 dziejącymi pasjami. Nie bez znaczenia jest również kształtowanie sfery osobowości, między innymi właściwej motywacji do uczenia się, wytrwałość w pokonywaniu trudności i staranność w wykonywaniu zadań. Dobrze jest, jeśli uczeń zdolny ma wiadomość własnych możliwości, ale również ograniczeń. Warto pokazywać uczniom ich preferowany styl uczenia się, pomagać we właściwym doborze aktywności, planowaniu własnego rozwoju.

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 (ograniczenie się tylko do stymulowania uzdolnień może być przyczyną niepowodzenia ucznia).
- 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, wówczas wspomaga swoich kolegów, zyskuje autorytet i jednocześnie nie uczy się strukturalizacji i przekazu treści.
- 6) Nauczyciel i uczeń zdolny oraz jego opiekunowie powinni wspólnie wypracować program rozwoju zdolności biorąc wspólnie odpowiedzialność za jego realizację (zarówno rodzice jak i uczeń powinni wiedzieć, jakie wysiłki, ograniczenia, wymagania wiążą się z przyjęciem określonej drogi rozwoju oraz jakie trudności mogą napotkać).
- 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. Korzystna jest ocena opisowa wskazująca na mocne i słabe strony konkretnych prac. W tym przypadku należy stawiać uczniowi zdolnemu wysokie wymagania i standardy, zachęcać do dalszej pracy i uczenia się na popełnionych błędach. Szczególne znaczenie ma włączenie ucznia w proces oceniania konkretnej pracy, czy rezultatu w stosunku do możliwości i wyciągania wniosków prowadzących do dalszego rozwoju.

Dostosowanie otoczenia w przypadku pracy z uczniami zdolnymi polega na stworzeniu możliwości zdobywania różnorodnych doświadczeń. Uczniowie uczestniczą w różnorodnych konkursach, co wiąże się z koniecznością pogodzenia tych zajęć z normalnym procesem dydaktycznym. Należy więc zadbać o to, aby stworzyć uczniowi możliwości nadrobienia zaległości wynikających z nieobecności. Rozwijanie dziecięcych pasji często wiąże się z potrzebą sporych nakładów finansowych na dodatkowe zajęcia, sprzęt, pomoce, wyjazdy itp. dlatego pożądanym 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.

Stosuj poniższe w odniesieniu do ucznia zdolnego testy:

- 1) inteligencji,
- 2) pamięci,
- 3) uwagi,
- 4) motywacji.

Pedagodzy we własnym zakresie mog prowadzi wywiady i rozmowy z uczniem i jego rodzin na temat aspiracji w zakresie wykształcenia, ambicji, oczekiwa wobec szkoły. Przedmiotem wywiadów mog by równie :

- 1) zainteresowania ucznia,
- 2) czas ich ujawnienia si ,
- 3) sposoby rozwijania i mo liwo ci rodziny w zakresie wsparcia rozwoju dzieci cych uzdolnie i pasji.

Rozpoznanie rodowiska rodzinnego dotyczy równie problemów rodzinnych i wychowawczych, które mog mie wpływ na rozwój uzdolnie . W przypadku rodzin dysfunkcyjnych pomocna mo e by współpraca z pracownikami socjalnymi, którzy dla potrzeb pomocy społecznej prowadz wnikliwe wywiady na temat rodziny.

Nauczyciele konstruuj sprawdziany weryfikuj ce:

- 1) umiej tno rozumienia cicho czytanego tekstu okre lonego typu,
- 2) zapami tywania wiadomo ci,
- 3) samodzielnego korzystania z podr czników i innych ródeł informacji,
- 4) rozwi zywania zada i problemów.

Podczas zaj dydaktycznych poprzez zadawanie pyta na bie co sprawdzaj , czy uczniowie rozumiej przekazywane im tre ci.

Pozycja socjometryczna ucznia w klasie mo e by okre lana na podstawie bada socjometrycznych – dzi ki nim mo na dowiedzie si czy dziecko jest akceptowane, odrzucane, izolowane, czy te opinie s spolaryzowane.

Postawa wobec przyrody i społecze stwa oraz wypełnianie ról społecznych ucznia w szkole i w domu s badane na podstawie obserwacji.

Nauczyciel, prowadz c zaj cia, ma mo liwo obserwacji przebiegu procesu uczenia si . W zakresie słuchania obserwuje, czy dziecko odbiera bod ce słuchowe, na ile przekaz słowny jest skutecznym narz dziem nauczania, czy dziecko zapami tuje lepiej tre ci przekazywane słownie, czy preferuje bod ce wzrokowe. Wa ne jest te to, czy dziecko potrafi skupi uwag na przekazie mówionym. Je li chodzi o umiej tno obserwacji, o zdolno ciach wiadczy umiej tno dostrzegania podobie stw i ró nic, korzystania z tekstu, schematów i grafiki. W zakresie czytania sprawdzona mo e by umiej tno czytania ze zrozumieniem, wykorzystania tekstu pisanego, umiej tno selekcji informacji. W zakresie procesów wykonawczych badana jest umiej tno logicznego my lenia, wi zania faktów, my lenie dywergencyjne, umiej tno planowania.

Przedmiotem analizy jest również tempo pracy, które u zdolnych jest zazwyczaj wyższe niż u innych uczniów, przywiązanie do szczegółów, wyrażenie się na przykład w dużej staranności i dokładności wykonania zadania oraz umiejętność doprowadzenia zadania do końca (skoczenia pracy).

Zachowania, postawy i poglądy w kontekście społecznym są badane na podstawie obserwacji w konkretnych sytuacjach życiowych oraz na podstawie wypowiedzi ucznia. Uczniowie zdolni często czynią przedmiotem zainteresowania sprawy ogólnospołeczne takie jak: sprawiedliwość, uczciwość, tolerancja. Mają wyraźnie określone poglądy i konsekwentnie broni własnego zdania.

Wyniki uczenia się można poznać na podstawie ocen szkolnych (wyników testów), osiągnięć w konkursach szkolnych i pozaszkolnych.

Dobry sposobność do obserwacji uczniów na zajęciach jest sformułowanie zadania – projektu, które będzie wymagało od nich samodzielności, planowania, umiejętności poszukiwania, selekcji i organizacji treści, doboru sposobu i prezentacji. Wówczas ocenie powinien podlegać nie tylko wytwórczość, ale również dziecięca aktywność.

Przykładami mogą być zadania otwarte:

- Przygotuj plakat promujący aktywny styl życia;
- Zaprezentuj telefon komórkowy, który uznajesz za najodpowiedniejszy dla młodzieży;
- Wyobraź sobie, że jesteś sławną osobą. Przygotuj prelekcję na temat swoich dokonań;
- Internet – wróg czy przyjaciel? Napisz scenariusz i przeprowadź inscenizację rozprawy sędowej nad tym nowoczesnym medium;
- ... to jest prawdziwy bohater. Zaprezentuj osobę, która jest dla Ciebie autorytetem.

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 na przyjętych kilkustopniowych skalach, przyznać np. 3 pkt. za występowanie zachowania w stopniu wysokim, 2 pkt. za występowanie zachowania w stopniu przeciwnym, 1 pkt. za występowanie zachowania w stopniu niskim, 0 pkt. w przypadku niewystępowania zachowania, b.d. – w przypadku, gdy nie było możliwości zaobserwowania zachowania.

Warto powtórzyć obserwacje podczas wykonywania różnych zadań, aby uchronić się przed zbytними uogólnieniami wynikającymi z wpływu przypadkowych czynników.

Ocenie może być poddany również efekt pracy analizowany pod kątem:

Zawartość treściowej:

- bogactwo i rzetelność informacji, wskazywanie źródeł,
- dobra selekcja informacji (zawiera informacje kluczowe, może zawierać ciekawostki),
- logiczny układ treści.

Formy:

- właściwy dobór środków wypowiedzi,
- 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 ważne dla rozwoju ucznia szczególnie uzdolnionego?

Staraj się ustalić okoliczności ułatwiające i utrudniające rozwój ucznia, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę aspekty związane z:

- sferą poznawczą,
- sferą emocjonalno-motywacyjną,
- funkcjonowaniem społecznym,
- funkcjonowaniem rodziny i szkoły.

Może się zdarzyć, że to samo zachowanie czy cechy w zależności od kontekstu 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 koślenia 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 przygotowuje Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia opisując cechy korzystne i niekorzystne dla rozwoju, posiadane przez konkretnego ucznia.

- Korzystne dla rozwoju dziecka – grupa A – s :
 - moliwość poznawcza,
 - 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,
 - trudno ci we współpracy z grupą rówieśniczą,
 - nie zawsze korzystna sytuacja rodzinna – nieadekwatne oczekiwania wobec dziecka,
 - nadmierne obciążenie dziecka dodatkowymi zajęciami,
 - trudno ci w radzeniu sobie w sytuacjach wymagających rywalizacji,
 - niechęć do uczenia się treści uznawanych za „nudne”,
 - trudno ci w zrozumieniu ograniczonych możliwości ci 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-ochrony dziedzictwa – grupa C.

Specjalną potrzebą edukacyjną (w przypadku uczniów zdolnych) jest daleko idąca indywidualizacja kształcenia, a co za tym idzie indywidualizacja zadań, metod, form organizacyjnych, uwzględnianie ich możliwości, zainteresowań i potrzeby edukacyjne, a także działania na rzecz kształtowania odporności emocjonalnej i korzystnej pozycji ucznia zdolnego w grupie rówieśniczej. Niezbędne jest formowanie adekwatnej samooceny, wiadomości własnych możliwości i ograniczeń, a także umiejętność dostrzegania i korzystania z możliwości środowiska edukacyjno-wychowawczego.

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 Działania 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, jeżeli 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, dane personalne ucznia, rok szkolny, datę wydania opinii, krótką charakterystykę ucznia i jego grupy szkolnej, liczbę godzin zajęć, zgodę opiekunów prawnych na realizację programu, podpis osoby przygotowującej program, podpisy członków Zespołu i zatwierdzenie przez dyrektora.

W skład Zespołu zajmującego się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole wchodzi: wychowawca tego ucznia, pedagog szkolny, (pedagog zdolności jeżeli taki jest w konkretnej szkole), nauczyciele przedmiotów, w zakresie których uczeń przejawia uzdolnienia, inni specjaliści (również opiekujący się uczniem poza szkołą). Wartość w pracy Zespołu również rodzica (opiekuna) i samego ucznia (jeżeli jest on wystarczająco dojrzały i zainteresowany kształtowaniem swojej drogi rozwoju). Umocnienie tym osobom współuczestnictwa w tworzeniu programu zaangażuje je bardziej w jego realizację. Cele edukacyjne będzie formułował nauczyciel lub specjalista z danej dziedziny, cele terapeutyczne – wychowawca i pedagog oraz specjaliści z zakresu udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Uczeń i rodzic będą uczestniczyli jako doradcy, akceptując lub modyfikując propozycje działania. 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 Działania Wspierających

Plan Działania Wspierających zawiera cele edukacyjne ogólne i szczegółowe (umiejętności, w które zamierzamy wyposażać 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 prawdy³⁶.

Szczególne uwagi należy zwrócić na cele wychowawcze, takie jak: umiejętność komunikowania się w grupie rówieśniczej, współpracy, kompetencje społeczne i emocjonalne, pozwalające na nawiązanie współpracy i efektywnej rywalizacji, wiadomość własnego procesu uczenia się i wzięcie odpowiedzialności za jego przebieg, wiadomość wyboru konkretnej drogi życiowej i bezpośrednich skutków tej decyzji.

Treści nauczania

Treści nauczania mogą i powinny być rozszerzone o zagadnienia znajdujące się w kręgu zainteresowania ucznia. Zdarza się, że w przypadku uczniów przygotowujących się do konkursów do treści nauczania wprowadza się zagadnienia będące przedmiotem konkursów oraz aktualne wydarzenia i rocznice. Ponadto ukierunkowanie ucznia na poszukiwanie ciekawostek w konkretnych dziedzinach wiedzy przynosi mu wiele zadowolenia. Warto również dobrać zagadnienia tak, aby łączyły w sobie wiedzę z wielu przedmiotów, czyniąc je bardziej ciekawymi i spójnymi. 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 sformułować w sposób możliwy do realizacji i weryfikacji. Warto sformułować je etapowo, stopniując poziom trudności. Należy również zdawać sobie sprawę, że osiągnięcia nie wszystkich założonych celów zależą 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.

³⁶ Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

Procedury osiągnięcia celów edukacyjnych i terapeutycznych – metody, formy, środki dydaktyczne

W pracy z uczniem zdolnym należy stosować różnicowane metody dydaktyczne, unikać metod podających, wdrażać do samokształcenia. Szczególnie przydatna wydaje się metoda projektu, gdy kształtuje wiadomości poszczególnych etapów procesu uczenia się: planować, realizować, prezentować i oceniać uzyskane efekty, daje duże pole do twórczego rozwijania 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 wysze uczelnie, jeśli poruszana tematyka znajduje się w kręgu zainteresowania ucznia. Jest to bardzo ważne zwłaszcza w przypadku gdy uczeń wykazuje szczególne uzdolnienia w danej dziedzinie.

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 doświadczenie. 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. Nawizanie 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 racjonalizować stres 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 związanych z absencją ucznia w szkole. Przygotowanie do konkursów wiąże się z koniecznością intensywnej pracy indywidualnej,

st d szkoła powinna zapewni uczniowi mo liwo indywidualnych konsultacji, w razie potrzeby, równie u specjalistów pozaszkolnych.

Nale y równie kształtowa w rodowisku nauczycieli pozytywny stosunek do uczestnictwa ucznia w konkursach. Niedopuszczalne jest karanie ucznia za nieobecno ci w czasie, gdy np. reprezentował szkoł w konkursach. Konieczny jest szacunek dla decyzji ucznia zdolnego w sprawie dziedzin, w których chce si rozwija , niedopuszczalne jest szanta owanie ucznia obni eniem oceny, je li nie b dzie uczestniczył w dodatkowych zaj ciach, które go nie interesuj .

Ocena osi gni ucznia – diagnoza edukacyjna

Ocena osi gni ucznia powinna by dokonana dwuetapowo – w stosunku do podsta wy programowej oraz w odniesieniu do zało onych w PDW celów. Powinna by okazj do refleksji na temat rezultatów i sposobów ich osi gania, a tak e mo liwo ci działa zwi ksza j cych efektywno . Nale y da uczniowi mo liwo samooceny i zach ca do wypracowy wania wskazówek do skuteczniejszego uzyskiwania zało onych celów (refleksji: co było po mocne? Co utrudniało?).

Ewaluacja programu

Dokumentacja ewaluacji:

- Arkusz obserwacji zachowania i post pów ucznia (rejestracja zmian i post pów);
- Ocena skuteczno ci podj tych działań pedagogicznych;
- Wnioski i propozycje działań na nast pny okres.

POZIOM PRAKTYCZNY

Realizacja PDW (Planu Działań Wspierających) w pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym

Jak realizowa PDW uwzgl dniaj c zasady pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym?

Stwarzanie kreatywnych warunków uczenia się

Stwarzanie kreatywnych warunków uczenia si w odniesieniu do uczniów/dzieci zdol nych oznacza przede wszystkim organizacj konkretnych jednostek dydaktycznych wokół aktu alnych problemów, zaskakuj cych i kontrowersyjnych informacji, nieoczywistych zada . St d konieczno wzbudzania na pocz tku zaj „skutecznego zdziwienia”. Zastosowanie mo e zna le teoria Piageta mówi ca o tym, e przechodzenie na kolejne etapy rozwojowe oznacza za-

kłócenie, podważenie tego, co było do tej pory oczywiste. Pobudzanie ciekawości dzieci przez wprowadzenie elementów nowości, dziwność to początek motywacji do działania i uczenia się. Niezależnie od wieku uczeń stawia sobie pytanie, jak to się dzieje? Jak to może być? itd. Pytania te zmuszają do poszukiwania informacji, obserwacji wnikliwej, formułowania hipotez, w końcu własnej odpowiedzi. Warunkami sprzyjającymi uczeniu się wszelkiego rodzaju wycieczki, obserwacje zjawisk w ich naturalnym przebiegu, a w przypadku niemożności symulacji zjawisk takie warunki, w których uczeń może samodzielnie, 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 zaranżowanych sytuacjach.
4. Uczeń stosuje zasadę postępowania w praktyce, bez przymusu i nadzoru.

Kształtowanie motywacji do pracy

Zainteresowanie własną osobą jest naturalną skłonnością każdego człowieka. Warto jednak uświadomić uczniom uzdolnionym potrzeby dobrej znajomości siebie i pokazać sposoby poznawania swoich mocnych i słabych stron:

- 1) Nauczyciel pyta ucznia o jego zainteresowania, o to, co lubi robić, co robi w wolnym czasie, co chciałby robić.
- 2) Następnie pyta ucznia o to, w czym jest dobry i jakie fakty, wydarzenia, opinie które o tym świadczą.
- 3) Próbuje wydobyć od ucznia wiedzę na temat jego słabych cech i trudności.
- 4) Dalej pyta ucznia o to, jakie warunki (czas, miejsce, sposób przekazu treści, rodzaje zadań, otoczenie) sprzyjają efektywności jego działań, a także o to, co mu przeszkadza.
- 5) Na kolejnych etapach edukacyjnych pyta ucznia o plany życiowe, zawodowe oraz o to, jakie działania uczeń widzi jako konieczne do podjęcia, aby było możliwe osiągnięcie założonych celów.
- 6) Pyta również ucznia o to, co jest dla niego ważne, próbuje pomóc uczniowi tworzyć własną hierarchię wartości uświadomić jednocześnie, iż będzie on zmuszony dokonywać wielu wyborów.

Uczeń, odpowiadając na pytania nauczyciela uświadomić sobie, że jego osoba jest ważna, że warto mieć wiadomości własnych atutów i ograniczeń oraz korzystać z tej wiedzy przy planowaniu własnego rozwoju i losów życiowych.

Uczeń zdolny interesuje się światem zewnętrznym, podejmowanie działań stymulujących w tym zakresie nie jest konieczne, chociaż biegle wydarzenia, ciekawostki mogą być płaszczyzną wymiany wiedzy i partnerstwa z nauczycielem.

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 wiadomiej 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. odzwierciedlenie, korzystanie ze środków wspomagających na uzyskiwane efekty na przykładach osób uzyskujących sukcesy z dziedziny, która jest przedmiotem zainteresowania ucznia. Pomaga uczniowi odkrywać preferowany styl uczenia się i działania, warunki sprzyjające uzyskiwaniu wysokich rezultatów oraz czynniki zmniejszające lub utrudniające osiągnięcie założonych zamierzeń.

Uczeń uwiadomiamy sobie potrzebę tworzenia własnego modelu funkcjonowania w szkole i wiecie 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

Należy zwrócić uwagę na to, iż proces poznawczy każdego dziecka rozpoczyna się od poznawania siebie i najbliższego otoczenia. Sprzyja temu sprawne posługiwanie się językiem oraz kontakt z różnorodnymi bodźcami, wsparty wyjątkiem obserwowanych faktów i zjawisk.

Dużego znaczenia dla procesu poznawczego mają emocje, które ukierunkowują funkcjonowanie dziecka w jego środowisku domowo-szkolnym.

Dlatego poznawanie siebie powinno wiązać się również z umiejętnością rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i dostrzegania przyczyn ich powstawania. Sprzyja temu sytuacje ekspresyjne, autoobserwacja, autoanaliza.

Istotne wydaje się też poznanie mechanizmów komunikacji niewerbalnej, wdrażanie się do zachowań empatycznych. Zachęta dla tego powinna być możliwość uczestniczenia – zwłaszcza uczniów klas starszych – w różnych akcjach społecznych, charytatywnych, integracyjnych, działania wolontariackie na rzecz fundacji i stowarzyszeń. Uwiadomienie sobie, iż w życiu ważną są również cele społeczne, nie tylko poznawcze, jest drogą do kształtowania inteligencji emocjonalnej, która w wielu przypadkach, u osób szczególnie uzdolnionych, jest mało rozwinięta.

O ile rozumowanie i działanie związane z własnymi uzdolnieniami są dla uczniów szczególnie uzdolnionych czymś oczywistym i stosunkowo łatwym, o tyle w innych dziedzinach funkcje te mogłyby być zaburzone. Dlatego istotne jest wdrażanie uczniów do stosowania się do ogólnie przyjętych norm i reguł, przestrzeganie praw, stosowanie się do zasad demokracji w grupie klasowej.

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 własnych wyborów w sferze kształtowania systemu wartości. W pierwszej kolejności dotyczy to posiadanych cech osobowych. Ukazujcie dzieciom i młodzieży wzorce osobowe wychowawcy dając im szansę poznania wartościowych osób i ich drogi życiowej. Analiza postaw, cech i zachowań osób, które młodzi ludzie przyjmują jako autorytety, okazuje się pomocna w wyborze własnej drogi życiowej, uświadomi również trudności, na jakie napotyka człowiek wybierając określony sposób postępowania. Zdolni są narodzić się 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 dziedziny innych potrzeb i wartości. Bywa również, że nadmierne ambicje, dążenie do doskonałości zmuszają młodego człowieka do wysiłku ponad siły, w tych sytuacjach tym bardziej istotną 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 wiązania z rodziną, szkołą, społecznością lokalną, a także państwem. Wielu młodych, zdolnych ludzi szuka swojego sukcesu poza granicami kraju, a jest to poważna strata dla konkretnego państwa (otwarcie mówi o tym problemie pedagogzy z krajów Europy wschodniej). 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 osiągnięciem znacznych rodków finansowych – niezależnie od uzdolnień. Aby kształtować właściwą motywację do uczenia się, warto wskazywać uczniom zdobywanie wiedzy i własny rozwój jako wartościowe obowiązki ucznia.

W przypadku ucznia zdolnego sposobności do podejmowania decyzji, które pozwalają na wypracowanie własnego stylu pracy, bądź tego wynikiem poczucia sensowności działania, są problemy otwarte, dywergencyjne, których w toku nauczania przed uczniem powinno się stawiać jak najwięcej. Ważne jest, żeby obiektywnie rozwiązania danych problemów mogły być znane, jednak dla ucznia podjęcie się realizacji takiego zadania stanowi powinno wyzwanie. Ważne jest także, iż 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 zadania nauczyciel nie powinien narzucać nic, ponad ukazanie celu, do którego uczeń dąży. Dzięki temu uczeń przekona się, iż wielokrotnie w trakcie pracy będzie musiał podejmować drobne decyzje, które zaważą na całym efekcie. Będzie musiał wybrać np. miód czy cukier, co jest ładne, lecz нефункционалне, a tym, co jest brzydsze, lecz użyteczne...

Wybory te kształtują poczucie sensowności własnych działań i poczucie sprawstwa. Dzięki nim uczeń czuje się w pełni autorem osiągnięcia i ma możliwość obrony w sytuacji, w której ktoś zarzuci mu niedociągnięcia lub wskazuje inne dostępne opcje.

Rozwiązywanie zadań szkolnych przez ucznia ze świadomością etapów postępowania

Dziecko/uczeń zdolny/ym, 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 zapoznanie z gotowym algorytmem w celu zapamiętania i zastosowania. Algorytmizacji działań sprzyja włączenie ucznia w proces nauczania innych przez powierzenie im funkcji asystenta nauczyciela. Okazuje się, że dzieci potrafią uczyć się wzajemnie bardziej skutecznie niż wówczas, gdy nauczającym jest nauczyciel (pewnie wynika to z podobnego języka partnerów uczenia się, eliminacji stresu, większej motywacji tego, który chce się czegoś od kolegi dowiedzieć).

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 zadania), które wiąże się z jego zdolnościami. Przykładami są: chcąc uczestniczyć w konkursie, bądź chodzić na koło zainteresowań, bądź uczyć się tych treści... itp. O ile w początkowym okresie te decyzje należą do opiekunów, rodziców i wymagają tylko biernego podparcia ze strony ucznia, o tyle w późniejszych etapach edukacyjnych uczeń może w pełni świadomie zgodzić się

lub odmówi realizacji stawianych przed nim zadań. Wydaje się, że w przypadku ucznia zdolnego, ważne jest kształtowanie postawy wiadomej asertywności, wiary w siebie z przeanalizowaniem konsekwencji podjęcia lub zaniechania działania – w obydwu przypadkach powinna być to decyzja ucznia poparta potwierdzeniem zrozumienia jej ról i konsekwencji.

Przykładowo: uczeń szkoły muzycznej podejmuje naukę w tej szkole za namową rodziców. Wydaje mu się, że jest to dla niego dobry wybór, gdy ma doskonały słuch muzyczny i chętnie muzykuje wraz z rodzicami. Uczeń akceptuje również wybór instrumentu. Po 2–3 latach nauki i dorastania okazuje się, że uczeń nie posiada wystarczających warunków fizycznych, które umożliwiłyby mu w przyszłości uprawianie muzyki na poziomie wirtuoza. Podejmowanie decyzji o dalszej drodze: rodzice i nauczyciele ukazują uczniowi różne opcje, związane z kontynuowaniem nauki danego instrumentu, zmiany instrumentu, rezygnacji ze szkoły itp. Uczeń, mając wiadomo dostępne możliwości, wybiera taką, która jest najbliższa jego ambicjom i oczekiwaniom względem siebie w przyszłości. Uczeń kształtuje swój system wartości, gdy wybór dowolnej opcji w danej sytuacji wpłynie znacząco na dalsze życie dziecka. Rodzice i nauczyciele wspierają dziecko w podjętej decyzji i szanują ją. Bez względu na oczekiwania rodziców i nauczycieli, uczeń potrafi asertywnie dokonać najsłuszniejszego jego zdaniem wyboru.

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. Należy dokładnie starać się, aby zadania formułowane przez nauczyciela znajdowały się w strefie najbliższego rozwoju. Zadania zbyt łatwe – nudzą, zbyt trudne – zniechęcają.

Utrwalanie osiągnięć

Nauczyciel informuje uczniów, że kolejne etapy ich rozwoju stanowią bazę ich przyszłych osiągnięć. O ile we wczesnym etapie (przedszkole i etap wczesnoszkolny) dzieci posiadają wszechstronne zainteresowania i ich potencjał może być rozwijany wielokierunkowo, o tyle z postępem kolejnych lat pewne zainteresowania zamieniają się w pasję i zaczynają dominować nad innymi. Ogólne umiejętności nabyte we wczesnych latach procentują później w innych dziedzinach. Jednak efektywnością udziałem uczniów w wieku starszym jest wynikiem nie tylko rozwijanych zainteresowań z określonego obszaru, lecz także szerokiej wiedzy, różnorodnych umiejętności oraz czasu poświęconego na wybrane dziedziny.

Należy dodać, iż osiągnięcia wysokiego poziomu (zwłaszcza z uzdolnieniami artystycznymi i sportowymi) wiąże się z bardzo wczesnym rozpoczęciem treningów umiętności (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:

- poznaj ucznia, jego możliwości i ograniczenia, indywidualizuj jego proces edukacyjny;
- nie zakładaj, iż raz postawiona diagnoza jest niezmienna;
- staraj się wszechstronnie stymulować wszelkie sfery rozwoju ucznia, nie ograniczaj się do rozwijania zdolności;
- sięgaj do różnorodnych metod dydaktycznych, wybieraj zwłaszcza metody aktywizujące ucznia;
- wybieraj formy pracy, preferuj pracę indywidualną lub grupową;
- postaraj się zapewnić uczniowi dostęp do bogatych środków dydaktycznych: artystycznych, technicznych i sportowych;
- buduj wiedzę ucznia poprzez wskazywanie mu dróg jej osiągnięcia, ucz, jak krytycznie korzystać z dostępnych źródeł informacji;
- angażuj ucznia do pomocy kolegom, zachęcaj go do opracowywania i prowadzenia zajęć według własnych pomysłów;
- planuj indywidualny program rozwoju razem z uczniem zdolnym, by również on brał odpowiedzialność za swoje działania i osiągnięcia;
- zachęcaj ucznia do formułowania własnych celów, stosowania samooceny i znajdowania indywidualnych form samodoskonalenia;
- wspomagaj rozwój motywacji wewnętrznej ucznia, rozbudzaj zainteresowania i zachęcaj do doskonalenia osiągnięć.

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. Dzieci, które rozwijają się poznawczo szybciej niż inne, szybciej też się nudzą, dlatego wolą bawić się same lub z osobami starszymi. Ten wiek jest momentem kształtowania w dzieciach poczucia wiązania 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 im kształtowanie się i nauczy znajdowania różnych miejsc samorealizacyjnych.

Przedszkole jest także miejscem sprzyjającym poznawaniu wartości księki i znajdowaniu innych miejsc, z których można czerpać wiedzę. Warto też na tym etapie wdrożyć dzieci do staranności, dokładności, estetyki oraz kochania raz zacząć tego 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. Dzieci zaczynają zadawać pytania: po co się tego uczymy? Dlatego należy ukazywać im różne obszary, w których nabywana wiedza i umiejętności mają zastosowanie oraz kształtować w nich wewnętrzne motywacje, poprzez utwierdzanie w przekonaniu, iż proces poznawczy i działanie są wartością samą w sobie. Co ważne, konieczne jest także wskazanie i stworzenie warunków do zrozumienia potrzeby rozwoju wszechstronnego, by uczeń nie skupiał się tylko na jednej, ulubionej dziedzinie, lecz posiadał umiejętności i do wiadczona związane ze wszystkich dostępnymi dyscyplinami.

Dzięki sprawnym związani z czytaniem i pisanem możliwe jest wykorzystanie kart pracy, pozwalających na indywidualizację w doborze treści, treści i zadań oraz wyszczególnienie celów, bez zaburzenia integracji ucznia zdolnego z klasą. Możliwe jest tutaj rozszerzanie treści, stawianie wyższych wymagań w stosunku do prac i umiejętności, ukazywanie kryteriów oceniania.

W kolejnych klasach szkoły podstawowej należy również uczyć dzieci formułowania własnych celów, by zwiększyć ich samoświadomość i potrzebę dociekania sedna. Służy to uzyskiwaniu samodzielności.

Należy zwrócić uwagę na systemowe kształcenie związane z porządkowaniem i wdrażaniem do łaczenia nabywanej wiedzy z innymi dziedzinami, do budowania i ukazywania logicznych systemów, bez rozbijania wiedzy na dziedziny. Szczególną rolę w tym odgrywa nauczanie łaczenia teorii i praktyki i ukazywanie istniejących związków.

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 grupami rówieśniczymi, dostrzegania potrzeb społecznych, empatii, uczenie otwartości na innych, lecz także wzmacnianie poczucia własnej wartości, zachęcanie do dostrzegania efektywności własnego działania, dostrzeganie i branie udziału w życiu kulturalno-społecznym. Pomocne mogą w tym być zajęcia organizowane przez różne instytucje kulturalne (domy kultury, galerie, kina, teatry, muzea itp.).

Przed przejściem dla klasy IV wskazane jest wsparcie predyspozycji twórczych i postaw sprzyjających twórczości w celu uniknięcia „kryzysu klasy IV” związanego ze stałym spadkiem poziomu myślenia twórczego, będącego wynikiem przystosowania się do warunków i wymagań szkolnych.

Gimnazjum

Etap gimnazjalny to moment związany z kształtowaniem wiatopoglądu, 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 w rodzaj ocen dokonywanych na bieżąco, w trakcie lekcji, powinno dominować ocenianie opisowe, umożliwiające zrozumienie i korektę popełnionych w trakcie pracy i w wyniku konkretnych 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 wymagać 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 nie same 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 niestosowanie negatywnego oceniania wypowiedzi uczniów; wprowadzanie takich metod i technik, w których obowiązuje odroczone ocenianie. W takim przypadku wszelkie uwagi należy wypowiadać na konkretny temat, nie powinno się komentować pomysłów dziwnych lub pozornie bezsensownych; takie działanie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa dzieci i zachęca do swobody wypowiedzi.

Powyższe uwagi dotyczą wszystkich etapów kształcenia.

Cele edukacyjno-terapeutyczne lub edukacyjne pracy z uczniem zdolnym

Do najważniejszych celów edukacyjnych w pracy z uczniem zdolnym należy:

- 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, związanie samoświadomości i procesów motywacyjno-poznawczych,
- rozwój społeczno-emocjonalny, w tym w szczególności integracja z grupami rówieśniczymi,
- nauczenie radzenia sobie z ocenami innymi 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, szczególnie metod problemów i jej odmiany; stawianie przed uczniami problemów otwartych i zamkniętych, problemów według nazewnictwa W. Okonia typu „odkrycie” i „wynalezienie”, problemów intelektualnych i społeczno-moralnych oraz problemów teoretycznych i praktycznych;
 - metody heurystyczne, np.: burza mózgów czy synektyka; są to metody rozwijające myślenie dywergencyjne, uwzględniające wiele możliwych poprawnych rozwiązań, dostrzegania odległych związków między zjawiskami i faktami, dokonywanie skojarzeń, dostrzeganie rozwiązań nietypowych, oryginalnych, pozornie niezwiązanych z postawionym problemem; metoda sześciu kapeluszy E. de Bono;
 - metody rozwijające myślenie konwergencyjne, uczenie myślenia algorytmicznego, dyscypliny i dokładności i systematyczności,
 - techniki szybkiego uczenia, np. szybkiego czytania, mnemotechniki, sprzyjające wzrostowi samoświadomości procesów rządzących uczeniem się i zapamiętywaniem;
- metody rozwijające umiejętności komunikacyjno-społeczne:
 - metody praktyczne, np. metoda projektów, metody zadaniowe, metody integracyjne i uczenie współpracy, gry dydaktyczne, uczenie wczuwania się w rolę i sytuacje innych osób, uczenie empatii i zrozumienia;

- dyskusje uczące doboru trafnych argumentów oraz szacunku dla innych osób (np. dyskusja punktowana, debata oksfordzka);
- trening twórczości integrujący w sobie wiele różnorodnych metod heurystycznych i wdrażających do aktywnego posługiwania się słowem, posługiwania się metaforą, abstrahowaniem, skojarzeniami, intuicją i in. oraz pracy w grupie, szacunku dla pomysłów innych, prezentacji i obrony własnych pomysłów i in.
- metody umożliwiającej ekspresję ucznia w wybranych przez siebie dziedzinach oraz gwarantującej 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, umożliwiające wyrażanie własnych odczuć lub wrażeń (np. inscenizacje, symulacje, drama, metody wykorzystujące środki plastyczne lub muzyczne, itp.) jak i impresyjne, pozwalające na przeżycie i zaangażowanie się w działania i dokonania innych (udział w przedstawieniach, wystawach, spotkaniach z pisarzami, muzykami itp.);
- metody ewaluacyjne, które pozwalają na dokonywanie samooceny podejmowanych i zrealizowanych zadań, konstruktywnych ocen działań innych osób oraz przyjmowanie oceny od innych osób, w szczególności uczniów.

Formy organizacyjne podczas konkretnych zajęć

Zalecane formy:

- indywidualna, pozwalająca na realizację indywidualnie dobranych zadań, dopasowanych do poziomu i oczekiwań poznawczych ucznia (ułatwieniem może być tu stosowanie odpowiednio opracowanych kart pracy);
- grupowa, w której uczeń tworzy więzi społeczne, uczy się negocjacji;
- dobór grupy:
 - grupy jednorodne – by uczniowie mogli wymieniać się zainteresowaniami, wiedzą i doświadczeniami z uczniami o podobnych możliwościach,
 - grupy o zróżnicowanym poziomie – by uczniowie uczyli się pomagać i wspierać innych, wypowiadać się, pokonywać nie miało, 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.

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 wyszarych uczelniach, warsztaty organizowane przez pasjonatów jakiejś dziedziny;
- w konkursach, turniejach i olimpiadach, projektach tematycznych oraz obozach wakacyjnych (umożliwienie uczniom zdolnym konfrontacji własnej wiedzy).

rodki

Zalecane są zarówno środki naturalne, jak i techniczne. Im bogatsze zaplecze środków umożliwiających oddziaływanie na różne zmysły, tym większa szansa zapobieżenia znużeniu i znużeniu ucznia szkolnym procesem dydaktycznym. Wydaje się, iż korzystnym jest zaangażowanie ucznia zdolnego w „zdobycie” i prezentację na forum klasy, a także dbałość o takie środki, które sprzyjają jego zainteresowaniom i uzdolnieniom. 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?

W wielu przypadkach atrakcyjnym środkiem dydaktycznym jest komputer, jednak należy przy jego stosowaniu mieć świadomość, że jego rolę jest wzbogacanie procesu dydaktycznego, a nie realizowanie przy jego pomocy wszystkich założonych celów. Dla młodszych dzieci korzystniejsze jest stosowanie takich środków dydaktycznych, które dzieci mogą dotknąć, usłyszeć, zobaczyć – stąd symulacje komputerowe są na tym etapie nieodpowiednie, gdyż zniekształcają proces poznawczy.

Dla uczniów starszych klas, w przypadkach, gdy nie jest możliwe zapewnienie dostępu do obserwowania określonych zjawisk, wprowadzenie komputera wraz z odpowiednim oprogramowaniem wydaje się być działaniem niezbędnym. Wskazane wydaje się wykorzystanie płyt muzycznych, filmów edukacyjnych, audycji radiowych oraz dostępu do tablicy multimedialnej i prezentacji ożywionych procesów kształcenia.

W ramach pomocy technicznych w klasach starszych szkoły podstawowej i w jej wskazane wszelkie środki masowego przekazu, w tym Internet – uczenie 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.

Etap przedszkolny

Wydaje się, że wprowadzanie do edukacji komputera na tym etapie edukacyjnym jest zbędne; 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.

Szkoła podstawowa

- różnorodne oprogramowanie komputerowe: programy edukacyjne, encyklopedie, zestawy programów użytkowych;
- urządzenia medialne: tablice multimedialne, odtwarzacze CD, DVD, radio.

Gimnazjum

Różnorodne oprogramowanie komputerowe, w tym:

- programy edukacyjne,
- encyklopedie,
- zestawy programów użytkowych,
- szczególnie programy graficzne,
- tablety graficzne.

Szkoła ponadgimnazjalna

Różnorodne oprogramowanie komputerowe, w szczególności języki programowania.

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. Zainteresowani rodzice i nauczyciele widzą zainteresowania dzieci zawsze starali się wyjąć 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, rozkładali materiał porządkowo 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 Działania Wspierających je mają zaowocować lepszym przepływem informacji o potrzebach uczniów i szkoły, a także bardziej skuteczną pomocą tym, którzy zajmują się rozwijaniem dzieci i uczniów uzdolnionych. Propozycje te nie zastąpią natomiast 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.
- Mateczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo 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.
- Niecka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, Struktura, Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Niecka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Paitner, F. (1993). *Kimś 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 UJK.
- 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

11. 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-pedagogicznej³⁷. Opinia zawiera informacje na temat typowych objawów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD). Objawy te mogą dotyczyć trzech grup:

- zaburze uwagi
- nadmiernej impulsywności
- nadpobudliwości (A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryska, 2007).

W opinii są również zawarte informacje na temat poziomu rozwoju intelektualnego³⁸ (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 zawiera³⁹ również informacje dotyczące odpowiedniej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownie

³⁷ 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.

³⁸ „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. Bryska, 2007, s.80).

³⁹ 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).

do potrzeb oraz szczegółowe uzasadnienie wskazanej formy pomocy. Powinny być wyrażone nie wskazane *formy pomocy dziecku oraz wskazówki do pracy dla nauczycieli i rodziców.*

Charakterystyka ucznia z ADHD

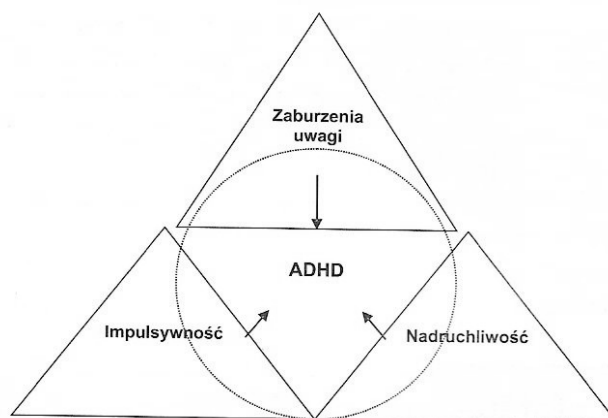
Jakie są uwarunkowania psychofizyczne funkcjonowania ucznia z ADHD?

W literaturze można spotkać następujące definicje zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi:

„Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (*Attention Deficyt/Hiperactivity Disorder – 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, impulsywności 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. Hań, 2009, s. 9).

Kryteria diagnostyczne zespołu nadpobudliwości psychoruchowej podzielone są na grupy objawów: zaburzenia koncentracji uwagi, nadpobudliwość i impulsywność.



Rysunek 1. Trzy grupy symptomów ADHD

ródło: T. Hań, 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 dzieci mogą występować wtedy następujące zachowania:

- bardzo szybkie rozpraszanie się (problem z utrzymaniem uwagi na jednym wybranym bodcu);
- trudno z wyborem najważniejszego bodca;
- trudno ci z utrzymaniem ciągłej uwagi podczas wykonywania jednego zadania;
- zapominanie poleceń;
- trudno ci z zastosowaniem się do następujących po sobie instrukcji (lecz nie z powodu niezrozumienia instrukcji);
- trudno ci z zapamiętaniem o zebraniu wszystkich rzeczy niezbędnych do wykonania danej czynności;
- gubienie i zapominanie rzeczy;
- trudno ci ze zorganizowaniem sobie pracy, nauki, zabawy;
- szybkie przerywanie rozpoczętej pracy;
- trudno ci z zakończeniem rozpoczętych prac;
- przechodzenie do wykonania kolejnej czynności nie kończy poprzedniej.

Nadmierna impulsywność to brak zdolności do zahamowania reakcji. Rezultatem są następujące zachowania:

- działanie pod wpływem impulsu (tzn. bez zastanowienia);
- wyrywanie się z odpowiedzi, zanim pytanie zostanie zadane w całości;
- trudno ci 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.

Nadruchliwość 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 mowy”);
- nadmierna hałaśliwość podczas zabawy, trudno ci ze spokojnym bawieniem się;

- zaczepianie, potrącanie innych (T. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, A. Skotnicka, M. Bryska, 2007).

W celu postawienia diagnozy ADHD symptomy powinny ujawnić się przed 7. rokiem życia („Objawy stała cech występują 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 dziecięcego tempa 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 zachowania dziecka pod kątem ADHD (T. Haas, 2009).

Klasyfikacje ICD-10⁴⁰ oraz DSM-IV⁴¹ stanowi 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.

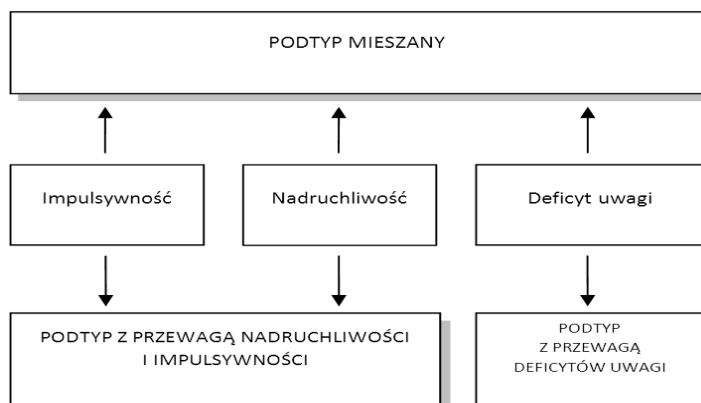
W DSM-IV można dodatkowo określić podtypy zaburzenia, takie jak:

- podtyp z przewagą deficytów uwagi (dziecku trudno się skupić, natomiast potrafi pozostać w bezruchu w określonej sytuacji);
- podtyp z przewagą nadpobudliwości i impulsywności⁴² (dziecko biega niezmordowanie ciągle zmieniając miejsce, najprzyjemniejszą rozrywką jest wszystko to, co kojarzy się z ruchem i szybko się kończy; odpowiednio motywowane jest w stanie wykonać zadanie do końca);
- podtyp mieszany (występują jednocześnie nie nasilone objawy nadpobudliwości, niskiej kontroli impulsywności oraz zaburzenia koncentracji uwagi).

⁴⁰ Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.

⁴¹ Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

⁴² Nadpobudliwość ruchowa i impulsywność często trudno jest od siebie rozgraniczyć.



Rysunek 2. Grupy symptomów ADHD a typy zaburze

Opracowanie na podstawie T. Ha , (2009, s. 14).

ADHD diagnozuje lekarz psychiatra lub psycholog po konsultacji z psychiatr . Podczas procesu diagnozy wa ne s informacje uzyskane od rodziców oraz innych osób zajmuj - cych si wychowywaniem dziecka. Diagnoza powinna odbywa si we współpracy ze specja - listami, na przykład z lekarzem internist , nauczycielem⁴³, pedagogiem szkolnym.

Wyznaczniki procesu edukacyjnego w odniesieniu do ucznia z ADHD

Jak podstaw programow realizuj uczniowie z ADHD, jakich trudno ci w nabywaniu wiadomo ci i umiej tno ci mog do wiadcza , jak powinien pracowa nauczyciel z uc - niem z ADHD?

Podstawa programowa

Ucze z ADHD opanowuje wiadomo ci i umiej tno ci wynikaj ce z *Podstawy pro - gramowej ksztalcenia ogólnego*.

Nale y dostosowa warunki ksztalcenia do mo liwo ci psychofizycznych i tempa pra - cy ucznia. Nauczyciel jest obowi zany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologicz - no-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosowa wymagania eduka - cyjne (niezb dne do uzyskania poszczególnych ródrcznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowi zkowych i dodatkowych zaj edukacyjnych, wynikaj cych z re - alizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych

⁴³ Autorzy publikacji dotycz cych ADHD zwracaj uwag na istotn rol nauczyciela jako pierwsze - go wnikliwego obserwatora dziecka (K. Herda, 2007).

i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudno ci w uczeniu si , uniemo liwiaj ce sprostanie tym wymaganiom⁴⁴.

Poni ej prezentujemy wskazówki, które nale y uwzgl dni podczas realizacji tre ci programowych w przypadku ucznia z ADHD.

Nauczyciel powinien stwarza warunki do wielokrotnego powtarzania i utrwalania materiału.

Ucze z nadpobudliwo ci ze wzgl du na zaburzenia uwagi ma kłopoty ze zrozumieniem prostych polece , dlatego nale y udziela mu nieskomplikowanych komunikatów, np. *Zrób przykład 2a ze strony 25*. Zanim wydane zostanie polecenie nale y upewni si , czy ucze nas słucha. Gdy ucze ma problemy ze skupieniem uwagi, mo na wspólnie opracowa sposób/znak przywołuj cy go do pracy. Nale y monitorowa post py pracy ucznia i w razie konieczno ci przywoływa jego uwag .

Ka da nowa aktywno powinna by jasno i wyra nie zaakcentowana, np. *Uwaga, zaczynamy czyta* . W celu zwrócenia uwagi na wa ne informacje mo na zastosowa tzw. zdania sygnały, np. *Powinni cie to wiedzie* . *Warto zapami ta* . *Zapami tajcie to. To jest szczególnie wa ne. S trzy rzeczy, które powinni cie wiedzie* . (S.S. Strychart, Ch.T. Mangrum II, 2009, s. 93).

Nale y w miar mo liwo ci pyta ucznia o wykonanie poszczególnych czynno ci, np. *Co masz zrobi w domu?*. By mo e zaowocuje to w przyszło ci tym, e to sam ucze , zanim wykona jak czynno , zada sobie sam pytanie: *Co mam wykona ?*

Wskazane jest stosowanie technik pozyskiwania i zapami tywania istotnych poj i informacji uzyskanych od nauczyciela oraz z materiałów tekstowych. W tym celu uczniowie musz pozna odpowiednie strategie czytania np. PZPN – **Przejrzyj, Zapytaj, Przeczytaj, Napisz**. Nauczyciel mo e zastosowa rymowanek ułatwiaj c zapami tanie tej strategii: *Przejrzyj, Zapytaj, Przeczytaj, Napisz To jest wła ciwy notatek zapis* (S.S. Strychart, Ch.T. Mangrum II, 2009, s. 43-44).

Mo na pokaza uczniom ró ne sposoby robienia notatek np. w postaci mapy my li wg Buzana, odpowiednie zaplanowanie notatek na kartce (podział kartki na kolumny grupuj ce zapisywane tre ci np. zanotowane tre ci, pytania, nowe poj cia, niezrozumiałe poj cia). W starszych klasach dobrym sposobem na przyspieszenie robienia notatek jest skracanie słów. Warto poda uczniom pewne przykłady skrótowego zapisu wyrazów np. angielski –

⁴⁴ Rozporz dzenie 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 pó n. zm.).

ang. słownictwo – słów. Innym sposobem jest stosowanie symboli zamiast słów czy całych wyrazów (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 uczą się dobrze w aktywnych sytuacjach dydaktycznych, takich jak przygotowanie inscenizacji i odgrywanie ról, wykorzystując środki ekspresji – na przykład ruch, dotyk, gest.

Gdy pisanie jest trudnym zadaniem dla dzieci z ADHD, można zastosować alternatywne środki prezentowania wiedzy, np. spisane przez kogoś pod dyktando na tablecie oraz na komputerze.

Należy przewidywać wydarzenia i rozkładać je na prostsze zadania. Zbyt trudne zadania utrwala schemat „do niczego się nie nadaje”. Można podpowiadać dziecku rozwiązania alternatywne.

Uwarunkowania wynikające z diagnozy ucznia

Zasady pracy

1. Zasada regularności – stosowanie działań w ustalonym rytmie, w których unika się gwałtownych i radykalnych zmian. Funkcjonowanie ucznia z ADHD w szkole ułatwia wyrażenie nie zaznaczona, regularna struktura zajęć. To gwarantuje dziecku przewidywalność sytuacji oraz zapewnia poczucie bezpieczeństwa i stabilności. Znajomość planu lekcji pomaga mu w organizacji swoich zajęć oraz dostosowaniu zachowania do wymogów nauczyciela. Należy pamiętać, iż dziecko z ADHD nie lubi być zaskakiwane. Podczas lekcji można zaplanować krótkie przerwy na ruch w określonym celu.
2. Zasada powtórzeń (repetycji) – nieustające powtórzenia wymagające dużej cierpliwości i wytrwałości od nauczycieli. 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. Konsekwencja w postępowaniu nauczyciela. Wdrażanie dziecka do finalizowania każdego podjętego zadania.
5. Zasada indywidualizacji. Dostosowania warunków kształcenia do możliwości psychofizycznych i tempa pracy ucznia. Dawanie dziecku z ADHD zadań na miarę jego możliwości (np. dzielenie zadań na mniejsze części).
6. Stosowanie wzmocnień pozytywnych. Wskazane są czyste nagrody, głównie społeczne, jak pochwała, uśmiech, przytulenie lub drobne nagrody materialne – choćby za przejaw pożądanego zachowania.

7. Stworzenie odpowiedniej struktury zewnętrznej:
 - a) odpowiednio przygotowane miejsce pracy dziecka (miejsce jasne i pozbawione wielu bodźców);
 - b) ograniczanie w klasie bodźców rozpraszających uwagę (np. dekoracja sali, gazetki cienne).
8. Właściwa komunikacja (słuchanie ucznia, komunikaty dotyczące zachowania dziecka w danej chwili, formułowanie wypowiedzi do ucznia z wykorzystaniem np. komunikatów „ja”).
9. Stwarzanie sytuacji zapewniających sukces.
10. Zasada aktywizowania poprzez organizowanie dodatkowych aktywności pozwalających na rozładowanie emocji.
11. Zasada naprzemiennego wysiłku i relaksu.
12. Zasada dostosowania struktury zajęć :
 - wskazane jest naprzemienne planowanie zajęć spokojnych oraz wymagających aktywności ruchowej;
 - na końcu lekcji należy sprawdzić, czy uczeń zanotował pracę domową oraz co i na kiedy ma przygotować. Należy dbać o to, by praca domowa była zadawana w trakcie lekcji (a nie po dzwonku).
13. Zasada współpracy z rodzicami ucznia.

Ocenianie

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów reguluje w w. 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 objawy⁴⁵).

⁴⁵ Dokładna znajomość objawów ADHD pozwoli odróżnić zachowania będące przejawami ADHD np. od złociwości.

Podczas oceniania ucznia z ADHD korzystna jest dodatkowa ocena opisowa pokazująca mocne i słabe strony pracy wykonanej przez ucznia.

Pisanie sprawdzianów

Uczniowie mogą 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 wielu dzieci z ADHD stanowi 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, to znaczy: na ławce powinny znajdować się tylko niezbędne przedmioty/przybory, by nie rozpraszały dziecka, przybory powinny znajdować się w pudełku tak, by w trakcie zajęć nie robiły niepotrzebnego zamieszania. W zasięgu ręki mogą znajdować się kolorowy flamaster, by zaznaczać ważne informacje.

Uczniowie powinni 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 wówczas co kilka minut obejść całą klasę, by upewnić się, iż uczeń zrozumiał zadanie i pracuje nad nim.

Uczniowi należy zapewnić stałe miejsce w ławce przez cały rok szkolny, co zapewnia poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności. Wskazane byłoby miejsce obok ucznia spokojnego a jednocześnie nie takie, by nauczyciel miał go w polu widzenia.

Należy używać nietłukących pojemników, gdy uczniowie z ADHD często zdarzają się drobne „wypadki”.

Umieszczać aktualnie obowiązujące zasady w formie graficznej i pisemnej na widocznym dla ucznia miejscu w klasie, co zredukuje potrzebę ciągłego powtarzania reguł. Ponumerowanie ich ułatwi odwołanie się do konkretnej zasady w danej sytuacji, a jednocześnie odnalezienie jej na tablicy przez ucznia.

Przykładowe strategie radzenia sobie z nadmierną impulsywnością

1. Przypominaj w odpowiednim momencie zasad pamiętaj o tym, by: były to komunikaty jasne i krótkie (mało słów), powtórzone tyle razy ile dziecko tego potrzebuje, z towarzyszeniem dziecka aż do momentu zastosowania przez niego zasady.

2. Przewiduj sytuacje, szczególnie niebezpieczne ze wzgl du na impulsywno dziecka (np. przechodzenie przez ulic).
3. B d konsekwentny.
4. Wspólnie opracowuj sygnały, np. Nie przerywaj. Chc co powiedzie . Nie teraz. I in-
ne.

Przykładowe strategie radzenia sobie z nadruchliwo ci

1. Pozwalaj na celowy ruch (np. przyniesienie kredy, wytarcie tablicy, siedzenie na piłce daj cej mo liwo podskakiwania bez przeszkadzania innym).
2. Przeplataj aktywno ci.
3. Pozwól dziecku na niewielki niepokój ruchowy w obr bie miejsca siedzenia, by mogło skupi si na celowej czynno ci.

Przykładowe strategie radzenia sobie z zaburzeniami uwagi

1. Ograniczaj ilo bod ców docieraj cych do dziecka podczas wykonywania zada .
2. Pomagaj w wybieraniu najwz niejszych bod ców (np. zaznaczanie kolorem)⁴⁶.
3. Dziel zadania na realne do wykonania cz ci.
4. Dostosuj czas wykonania zada do mo liwo ci psychofizycznych ucznia.

Wskazówki do prowadzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z ADHD
Jakie s czynniki warunkuj ce proces uczenia si , przebieg uczenia si i osi gni cia szkol- ne ucznia z ADHD?

Warunki uczenia si – czynniki warunkuj ce proces uczenia si

- trwało pami ci (wysoka/niska umiej tno zapami tywania wiadomo ci),
- czynniki zewn trzne ułatwiaj ce i rozprasza j ce koncentracj uwagi,
- spostrzegawczo ,
- motywacja (indywidualne zaangażowanie, nastawienie poznawcze),
- zastosowanie si do instrukcji,
- okre lenie stylu uczenia si (typy: „wzrokowiec”, „słuchowiec”, „kinestetyk”),
- tempo pracy,

⁴⁶ B d „podpowiadaczem”, lecz nie „pomagaczem”.

- 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 wykonywania zadań;
- osiągnięcia poznawcze (poziom podstawowych procesów psychicznych, wiedza i umiejętności szkolne);
- po dane zachowania społeczne (zachowanie podczas lekcji, przestrzeganie norm i zasad, relacje z rówieśnikami i dorosłymi).

Uwarunkowania rodowiskowe:

- aktualna sytuacja rodzinna (struktura rodziny, znaczenie dla dziecka osoby w rodzinie, metody wychowania w rodzinie/konsekwencje, nagrody, kary; sposoby rozwiązywania trudnych sytuacji przez rodziców, otwartość rodziców na współpracę i wymiany doświadczeń dotyczących pracy z dzieckiem, zachowania dziecka najbardziej utrudniającego 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;
- trudno ci z zastosowaniem się do instrukcji (lecz nie z powodu niezrozumienia instrukcji);
- trudno ci ze zorganizowaniem własnej pracy, nauki, zabawy;
- niekończące rozpoczęcie tych 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.

Impulsywno

- działanie pod wpływem impulsu (czyli bez zastanowienia);
- wrywanie się do odpowiedzi zanim pytanie zostanie zadane w całości;
- trudno ci z zaczekaniem na swój kolej;
- czy jesteś wtrącanie się do rozmowy lub zabawy;
- nadmierna gadatliwość ;
- czy jesteś zmiany zajęć ;
- brak umiejętności ci planowania działań .

Nadruchliwość

- czy stała, nadmierna potrzeba ruchu;
- czy jesteś wstawanie z miejsca, chodzenie po klasie, bieganie, czy jesteś wspinanie się na różne przedmioty;
- podczas siedzenia na lekcji wiercenie się , krzącanie, machanie rękami, nogami („niepokój w obrębie miejsca siedzenia”);
- nadmierna gadatliwość (nadruchliwość „w obrębie mowy”);
- nadmierna hałaśliwość podczas zabawy, trudno ci 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

Analiza wytworów dziecięcych – zeszytów, rysunków

Rozmowa z dzieckiem

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 ważne dla rozwoju 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 ważne 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 wzmacniaczy 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 rozpraszenie się, duża wrażliwość na zewnętrzne bodźce rozpraszające, trudności ze skupieniem uwagi, trudności z zapamiętaniem kolejnych czynności dnia codziennego);

- nadruchliwo (czy stała potrzeba ruchu, nadaktywność ruchowa – „niepokój w obrębie miejsca siedzenia”, nadruchliwo „w obrębie miłośnika” – gadatliwość);
- impulsywność (czy stała wyrywanie się z odpowiedzi zanim usłyszy całe pytanie, nie potrafi zaczekać na swoją kolej);
- trudno ci w kontaktach interpersonalnych.

Nauczyciel, który stara się ustalić okoliczności utrudniające i ułatwiające rozwój, powinien zwrócić uwagę na następujące czynniki:

- sytuacja rodzinna (struktura rodziny, styl wychowania);
- grupa rówieśnicza (pozycja w grupie, osoby znaczące dla dziecka w grupie);
- samoocena ucznia;
- wiedza nauczyciela (tu: wiedza deklaracyjna nauczyciela a rzeczywista na temat danego zaburzenia: przyczyny zaburzenia, objawów, metody pracy z uczniem z danym rodzajem zaburzenia);
- własne działania edukacyjne nauczyciela (postawa nauczyciela wobec ucznia z zaburzeniem, koncentracja na objawach ADHD, a nie na konsekwencjach; znajomość mocnych stron, zainteresowania i motywacji ucznia).

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: wyrażony niepokój ruchowy w zakresie dużej i małej motoryki, czy stała potrzeba ruchu, nadruchliwo „w obrębie miłośnika”, gadatliwość, inne);
- sfera poznawcza (tu: skupienie uwagi, wzmocniona wrażliwość na zewnętrzne bodźce rozpraszające, pochwycenie myślenia, trudno ci 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, wzmocniona ekspresja uczuć, zwikszošana 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, nadpobudliwość oraz nadmierną impulsywność” (A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryska, 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 uwiadomienia 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 powtórzenia, przewidywalności, konsekwencji, potrzeby odpowiedniej organizacji stanowiska pracy, potrzeby czystych dodatknych wzmocnień. Z tych potrzeb wynikają zasady pracy z uczniem.

Zasady pracy z uczniem (w tym ewentualne przygotowanie miejsca pracy)

- akceptacja dziecka,
- zasada indywidualizacji,
- zapewnienie uczniowi poczucia bezpieczeństwa,
- dawanie dziecku z ADHD zadania na miarę jego możliwości (dzielenie zadania na mniejsze części),
- stwarzanie sytuacji zapewniających sukces,

- jasno sprecyzowane zasady i reguły,
- właściwa komunikacja (słuchanie ucznia, komunikaty dotyczące zachowania dziecka w danej chwili, formułowanie wypowiedzi do ucznia z wykorzystaniem np. komunikatu „ja”),
- formułowanie jasnych, krótkich, jednoznacznych poleceń,
- przypominanie o samokontroli i sprawdzaniu,
- zasada podania za zainteresowaniami dziecka,
- zasada natychmiastowego nagradzania,
- zasada stosowania wzmocnień pozytywnych,
- zasada regularności – na zajęciach prowadzonych w ustalonym rytmie należy unikać gwałtownych zmian,
- zasada powtórzeń (repetycji),
- stworzenie odpowiedniej struktury zewnętrznej: odpowiednio przygotowane miejsce pracy dziecka, ograniczanie w klasie bodźców rozpraszających uwagę,
- zasada aktywizowania poprzez organizowanie dodatkowych aktywności pozwalających na rozładowanie emocji,
- zasada naprzemienności wysiłku i relaksu,
- zasada konsekwencji działania,
- zasada współpracy z rodzicami ucznia.

Zasady oceniania

- zasada niekarania za objawy,
- ocenianie za osiągnięcia oraz własny wysiłek w rozwijaniu 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 rówieczniczą;

- umieć rozpoznawania i nazywania uczuć własnych i innych;
- rozbudzanie zainteresowania 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 radzenia 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 aktywność 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 aktywność ruchową dziecka i poprawiające jego zdolność skupienia uwagi i koncentracji – metody: muzykoterapia, bajkoterapia, drama, relaksacja, arteterapia, 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 aktywność 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 psychoterapeutycznym;

- zajęcia kierujące aktywność ruchową dziecka i poprawiające jego zdolność skupiania 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). *Zrozumie dziecko z nadpobudliwością psychoruchową. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hańka, 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.
- Kołąkowski, 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 zachowania*. 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., Kołąkowski, A., Skotnicka, M. (1999). *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*. Lublin: Bifolium.