klasa I,II,III

Razem i osobno

TERESA CZUPAJŁO, MARIA DUDEK

Edukacja wczesnoszkolna
Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
Poradnik dla nauczycieli

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Razem i osobno
Edukacja wczesnoszkolna
Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
Poradnik dla nauczycieli

Redakcja, korekta, skład i łamanie: Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej

Autorzy: Teresa Czupajło, Maria Dudek
Recencja: dr Sylwia Wrona
Wydawca: SNEP

Publikacja jest udostępniona na zasadzie wolnej licencji, można z niej korzystać
z uwzględnieniem klauzuli uznania autorstwa i klauzuli copyleft.

SPIS TREŚCI:

1. Wstęp.....5
2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w kontekście aktualnych przepisów prawnych.....7
3. Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole. *Zasady stosowane w terapii pedagogicznej, formy pomocy, ocenianie, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie integracyjnej, metody pracy w terapii pedagogicznej, Rozwijanie Potencjału Uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*.....11
4. Dziecko z niepełnosprawnością jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Katalog dziewięciu niepełnosprawności uprawniających do uzyskania orzeczenia, Indywidualny Program Edukacyjny, obszary dostosowania wymagań edukacyjnych*.....25
   4.1. Dziecko z upośledzeniem w stopniu lekkim jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Ogólna charakterystyka ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, realizacja obowiązku szkolnego, dostosowanie wymagań edukacyjnych dla ucznia z upośledzeniem w stopniu lekkim, przykłady dostosowania wymagań edukacyjnych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w pierwszym etapie edukacyjnym*.....30
   4.2. Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Ogólna charakterystyka ucznia z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym, realizacja obowiązku szkolnego, wskazówki dla nauczyciela pracującego z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*.....35
   4.3. Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Ogólna charakterystyka ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, realizacja obowiązku szkolnego, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, aspekty oddziaływań pedagogicznych w pracy z uczniem upośledzonym w stopniu głębokim, wskazówki dla nauczycieli podejmujących pracę z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim*.....39
   4.4. Dziecko z niepełnosprawnością sprzężoną jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Ogólna charakterystyka ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną*.....45
   4.5. Dziecko niewidome i słabowidzące jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Ogólna charakterystyka ucznia niewidomego i słabowidzącego, organizacja pracy w klasie, której uczy się dziecko niewidome lub słabowidzące, wskazówki dla nauczyciela pracującego z uczniem niewidomym lub słabowidzącym*.....46
   4.6. Dziecko niesłyszące i słabosłyszące jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka uczniów niesłyszących i słabosłyszących, wskazówki dla nauczyciela pracującego z dzieckiem niesłyszącym lub słabosłyszącym, kilka prostych sposobów na dostosowanie wymagań edukacyjnych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących*.....55

4.7. Dziecko z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia z autyzmem oraz z Zespołem Aspergera, zobowiązania nauczyciela, terapeuty podejmującego pracę z dzieckiem z autyzmem oraz z Zespołem Aspergera*.....63

4.8. Dziecko z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją, trudności w nauce, zalecenia oraz szczegółowe wskazówki dla nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową*.....72

5. Dziecko zagrożone niedostosowaniem społecznym i niedostosowane społecznie jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia zagrożonego niedostosowaniem i niedostosowanym społecznie, wskazówki dla nauczyciela pracującego z dzieckiem zagrożonym niedostosowaniem społecznym i niedostosowanym społecznie*.....79
6. Dziecko szczególnie uzdolnione jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia szczególnie uzdolnionego, sposoby badania predyspozycji ucznia szczególnie uzdolnionego, postępowanie w pracy uczniem zdolnym, wskazówki dla nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym, wskazówki dla nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym ze szczególnym uwzględnieniem zdolności matematycznych*.....86
7. Dziecko ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Dysleksja, dysgrafia, dysortografia, ogóle uwagi postępowania z uczniem z dysleksją, praktyczne wskazania ułatwiające tworzenie klas przyjaznych dyslektykom*.....99
8. Dziecko z zaburzeniami komunikacji językowej jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Opóźniony rozwój mowy, dyslalia – zaburzenia artykulacji, niepłynność wypowiedzi-jąkanie, hiperleksja – nieumiejętność zrozumienia cudzej wypowiedzi, SLI-kłopoty z gramatyką i słownictwem, wskazówki dla nauczyciela pracującego z dzieckiem z zaburzeniami komunikacyjnymi*.....109
9. Dziecko chore przewlekle jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia przewlekle chorego, najczęstsze frustracje dziecka przewlekle chorego, sposoby badania predyspozycji ucznia przewlekle chorego, wskazówki dla nauczyciela pracującego z dzieckiem przewlekle chorym, zasady pracy z dzieckiem przewlekle chorym*.....116
10. Dziecko w sytuacji kryzysowej i traumatycznej jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia przeżywającego traumę w wyniku sytuacji kryzysowej, wskazówki dla nauczyciela podejmującego interwencję w sytuacji kryzysowej*.....123
11. Dziecko z niepowodzeniami edukacyjnymi jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Charakterystyka ucznia z niepowodzeniami edukacyjnym, przyczyny niepowodzeń edukacyjnych, wskazówki dla nauczyciela*.....127
12. Zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi w kontekście specjalnych potrzeb edukacyj-

nych. *Dziecko zaniedbane środowiskowo w pierwszym etapie edukacyjnym, nagminne formy zaniedbania w środowisku rodzinnym, obszary wsparcia*.....134
13. Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. *Charakterystyka ucznia z trudnościami adaptacyjnymi, sposoby badania predyspozycji ucznia z trudnościami adaptacyjnymi, wskazówki dla nauczyciela podejmującego pracę z uczniem cudzoziemskim, wskazówki dla nauczyciela podejmującego pracę z uczniem powracającym z zagranicy oraz propozycje działań wspierających indywidualizację procesu edukacyjnego w zależności od rozpoznanych potrzeb ucznia*.....139
14. Elementarz nauczyciela.....149
15. Spis tabel.....151
16. Bibliografia.....151

1. Wstęp

„Każda praca zawodowa wymaga uprzedniego przygotowania, a później stałego wysiłku, aby to przygotowanie doskonalić i umieć dostosować do zaistniałych okoliczności”.[1] Przyjmując powyższe zdanie jako inspirację, można założyć, że nauczyciel powinien w umiejętny sposób budować swój warsztat pracy oraz kształtować prawidłowe relacje z uczniem. Dobry nauczyciel to nauczyciel proaktywny, który kształcąc przyszłe pokolenia, przedstawicieli różnych zawodów, przyszłych rodziców, a także przyszłych nauczycieli ma niewątpliwie ogromny wpływ na przyszłość społeczeństwa. Pamięta więc, by nieustannie dbać o własny harmonijny rozwój, gdyż tylko w ten sposób może wpływać na kształtowanie kolejnych pokoleń.

Od roku 2009 Ministerstwo Edukacji Narodowej pracowało nad projektem zmian w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wdrażanie zmian miało przyczynić się do wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich dzieci. W ramach tego projektu zespół specjalistów opracował „Materiały szkoleniowe dla nauczycieli”, pod wspólnym tytułem „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”[2].

W listopadzie 2010 r. weszły w życie przepisy systematyzujące pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Niniejsza publikacja adresowana jest do nauczycieli zainteresowanych pomocą i chęcią dogłębnego poznania potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami. Wierzymy, że przyczyni się ona do lepszego zrozumienia uczniów wymagających wsparcia oraz zainspiruje do poszukiwania rozwiązań nietypowych dla niejednokrotnie trudnych sytuacji.

[1] Św. J. Escriva, *Rozmowy z prałatem Escrivą*, Katowice 1991, s. 90.
[2] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa 2010.

Poradnik zawiera opisy sposobów badania predyspozycji uczniów, zasady pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami, wskazówki, opisy wybranych metod i technik pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uwagi dotyczące przystosowania szkół do specjalnych potrzeb uczniów. Został opracowany w oparciu o program autorstwa M. Lorek, M. Twardowska, E. Wazner, L. Wollman „Razem i Osobno, Edukacja wczesnoszkolna, Program nauczania z uwzględnieniem pracy w grupach mieszanych wiekowo"[3].

Nawiązując do motta: *„Nauczyciel, który zaakceptuje dziecko jako istotę żywą i pełną aktywności, jeśli jest w stanie zejść na drugi plan, tylko wtedy daje jego wyzwalającej się energii przestrzeń do działania (…) nauczyciel ma być pośrednikiem pomiędzy materiałem a dzieckiem"*[4], zachęcamy do lektury poradnika.

[3] M. Lorek, M. Twardowska, E. Wazner, L. Wollman, Razem i Osobno, Edukacja wczesnoszkolna, Program nauczania z uwzględnieniem pracy w grupach mieszanych wiekowo, Katowice 2014.
[4] G. Badura-Strzelczyk, *Pomóż mi zrobić to samemu*, Kraków 1998, s. 58-59.

2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w kontekście aktualnych przepisów prawnych

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w przedszkolach, szkołach i placówkach. Jest nieodpłatna, a korzystanie z niej dobrowolne. Udzielana jest uczniom i rodzicom przez nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów, tj. psychologa, logopedę, terapeutę, doradcę zawodowego. Pozwala ona m. in. na zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, diagnozowanie sytuacji wychowawczych, profilaktykę oraz korygowanie zaburzeń językowych, jak również na rozwijanie uzdolnień. Wyżej wymienione aspekty oraz regulacje prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej zawarte są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które „mówi", że:

„§3.1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

1) z niepełnosprawności;
2) z niedostosowania społecznego;
3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
4) ze szczególnych uzdolnień;
5) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
6) z zaburzeń komunikacji językowej;
7) z choroby przewlekłej;
8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
9) z niepowodzeń edukacyjnych;

10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą".[5]

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Uczeń niepełnosprawny to uczeń:

- z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim;
- z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim;
- niewidomy i słabowidzący;
- niesłyszący i słabosłyszący;
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- z niepełnosprawnością sprzężoną (występowanie u dziecka niesłyszącego lub słabosłyszącego, niewidomego lub słabowidzącego, z niepełnosprawnością ruchową, z upośledzeniem umysłowym albo z autyzmem co najmniej jeszcze jednej z wymienionych niepełnosprawności).

Uczeń niedostosowany społecznie to uczeń:

- pozostający w wyraźnej opozycji do wartości społecznych oraz norm obyczajowych, moralnych i prawnych, a skutkiem jego zachowań jest szeroko rozumiana destrukcja istniejącego ładu społecznego.

Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym to:

- uczeń, który ma powtarzające się i utrwalone wzorce zachowań dyssocjalnych, agresywnych lub buntowniczych, które mogą doprowadzić do przekroczenia norm społecznych i oczekiwań dla danego wieku.

Należy pamiętać, że: „Uczeń niedostosowany społecznie i zagrożony niedostosowaniem społecznym nie jest uczniem niepełnosprawnym". Może on jednak realizować obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w oddziale integracyjnym. Szkoła powinna mu zapewnić kształcenie specjalne zapewniając warunki adekwatne do jego potrzeb edukacyjnych. Dla wyrównania szans edukacyjnych wszystkich

[5] Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r. Poz. 532.

uczniów system oświaty naszego kraju jest drożny i elastyczny, co przekłada się na możliwość przechodzenia ucznia z placówki ogólnodostępnej do integracyjnej i odwrotnie. [6]

Uczeń ze szczególnymi uzdolnieniami to uczeń:

- uzdolniony kierunkowo;
- uzdolniony wszechstronnie.

Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się to uczeń:

- z dysleksją;
- z dysgrafią;
- z dysortografią;
- z trudnościami w uczeniu się matematyki.

Uczeń z zaburzeniami komunikacji językowej to uczeń z zaburzeniami języka polegającymi na:

- zaburzeniach składni;
- trudnościach w opanowaniu form gramatycznych, trudnością z organizacją tekstu;
- kłopotami z nabywaniem nowego słownictwa;
- trudnościami w używaniu zwrotów adekwatnie do sytuacji;
- brakiem umiejętności spójnego wypowiadania się i innych;

oraz zaburzeniami mowy dotyczącymi:

- artykulacji (nieprawidłowe wymawianie głosek);
- fonacji (mówienie z dużym wysiłkiem, bardzo głośne mówienie);
- płynności mowy (jąkanie się).

Uczeń z chorobami przewlekłymi to uczeń:

- z astmą;
- hemofilią;
- padaczką;
- depresją;
- schizofrenią (zaburzenia psychotyczne);
- z zaburzeniami tikowymi;

[6] Por. M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 27.

- z zaburzeniami lękowymi;
- z zaburzeniami w odżywianiu się (bulimią lub anoreksją);
- cukrzycą;
- i innymi.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych to uczeń, którego stan psychiczny lub fizyczny jest wywołany realnym działaniem zagrażającym zdrowiu i życiu poprzez czynniki zewnętrzne (zjawiska przyrodnicze, ludzie). Prowadzi to często do głębokich i długo utrzymujących się zmian w funkcjonowaniu człowieka. Wyraża się zaburzeniami somatycznymi i psychicznymi.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepowodzeń edukacyjnych to uczeń, który nie może sprostać wymaganiom szkolnym.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny oraz sposobem spędzania czasu wolnego to uczeń:

- którego rodzina ma trudności materialne;
- który nie ma interesujących wzorców sposobów spędzania wolnego czasu;
- który kontaktuje się przeważnie z grupami nieformalnymi.

Uczeń z trudności adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą to uczeń:

- który ma problemy wynikające z różnic kulturowych;
- którego problemy wynikają ze zmiany środowiska edukacyjnego.[7]

[7] Por. M. Jas, M. Jarosińska, op. cit., s. 22-23.

3. Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

ZASADY STOSOWANE W TERAPII PEDAGOGICZNEJ

Terapia pedagogiczna to specyficzne i specjalistyczne oddziaływanie, którego celem jest spowodowanie określonych pozytywnych zmian u ucznia. Efektem terapii pedagogicznej jest zmiana jego postawy wobec trudności w uczeniu się. Terapia pedagogiczna to nic innego jak niesienie pomocy dzieciom, u których można zaobserwować różne nieprawidłowości rozwoju i zachowania. Jest to system zintegrowanego działania psychologiczno-pedagogicznego, profilaktycznego oraz medycznego, realizowanego przez nauczyciela-wychowawcę, nauczyciela-terapeutę przy współpracy z rodzicami dziecka. Ogromnie ważnym elementem terapii pedagogicznej jest eliminowanie niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji.

Terapia pedagogiczna jako pomoc psychologiczna, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, stymulująco-usprawniające oraz wszelkie inne działania specjalistyczne jest bardzo ważna w pierwszym etapie edukacyjnym, a szczególnie na samym jego początku. Brak osiągnięć w nauce często wiąże się z trudnościami w czytaniu, pisaniu oraz liczeniu.

Terapia pedagogiczna obejmuje dzieci:

- o inteligencji przeciętnej i niższej niż przeciętna;
- z zakłóceniami funkcji wzrokowych i słuchowych;
- z zakłóceniami i opóźnieniami rozwoju ruchowego razem z zakłóceniami rozwoju procesu lateralizacji;

- o zaburzonym rozwoju procesów emocjonalno-motywacyjnych;
- z zaburzeniami mowy;
- z zaburzeniami zdolności matematycznych;
- z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych.

W terapii pedagogicznej wyróżnia się następujące oddziaływania terapeutyczne:

- o charakterze psychoterapeutycznym, które kształtują postawę uczestnictwa, uczą sposobów pokonywania trudności, uczą budowania wiary we własne siły i możliwości;
- psychokorekcyjne, które usprawniają określone funkcje;
- psychodydaktyczne, podczas których stosuje się specjalne metody dydaktyczne;
- ogólnorozwojowe, które wspierają rozwój zainteresowań dziecka, poszerzają jego wiedzę.

W literaturze dotyczącej zasad prowadzenia efektywnej terapii pedagogicznej nie ma zgodności co do przestrzegania określonych zasad. I tak np. Irena Czajkowska i Kazimierz Herda podają sześć następujących zasad:

1. Zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego (należy uwzględnić indywidualne potrzeby dziecka, w zależności od rodzaju i stopnia zaburzenia, rozwoju emocjonalnego oraz jego motywacji, stworzyć indywidualny program oraz dostosować tempo i dobrać odpowiednie metody i środki do jego realizacji, należy też pamiętać o monitorowaniu postępów dziecka).
2. Zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka (należy powoli stopniować trudności wykonywanych czynności uwzględniając złożoność tych czynności i możliwości percepcyjnych dziecka, stopniować trudności w zakresie objętości oraz przystępności, przechodzić do kolejnych ćwiczeń po opanowaniu ćwiczeń na niższym poziomie, nie należy stosować rygorów czasowych).
3. Zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenia przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najsłabiej opanowanych umiejętności (należy pamiętać, by najwięcej czasu poświęcić na ćwiczenie funkcji najsłabiej rozwiniętych podczas różnych czynności, należy pamiętać, by nie planować podczas jednej jednostki ćwiczenia tylko jednej funkcji, gdyż to doprowadza do przemęczenia, przetrenowania a w konsekwencji do zniechęcenia i pogorszenia wyników, należy stosować przeplatanie ćwiczeń funkcji mniej i bardziej sprawnych).

4. Zasada kompensacji zaburzeń: łączenia ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych (należy pamiętać, by w terapii funkcje sprawniejsze pełniły rolę kompensacyjną, wspierając czynności funkcji zaburzonych, zadaniem nauczyciela-terapeuty jest prowadzenie ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych niwelujących skutki mikrodeficytów oraz usprawniających procesy integracji psychomotorycznej i ułatwiających pokonywanie trudności).
5. Zasada systematyczności (zajęcia powinny odbywać się często i systematycznie, ponieważ systematyczne i częste prowadzenie tych zajęć wpływa pozytywnie na opanowanie i utrwalanie nowych wiadomości. Dzieci z zaburzeniami fragmentarycznymi: wzrok, słuch oraz ruch mają problemy z zapamiętywaniem i wymagają systematycznego i ciągłego utrwalania wiadomości).[8]
6. Zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego (należy pamiętać, że wszelkie oddziaływania dydaktyczne powinny być połączone z oddziaływaniem psychoterapeutycznym, pomiędzy nauczycielem a dzieckiem powinna zawiązać się więź polegająca na wzajemnej akceptacji, nauczyciel -terapeuta powinien być życzliwy, empatyczny, szczery tolerancyjny i konsekwentny, zajęcia powinny być planowane tak, by zawsze uwzględniały potrzeby i możliwości dziecka gdyż działania psychoterapeutyczne pełnią rolę profilaktyczną i chronią dziecko przed następstwem ewentualnych niepowodzeń szkolnych).

Natomiast Barbara Zakrzewska jako najważniejsze zasady terapii pedagogicznej wymienia pięć zasad, w których zostały uwzględnione cechy osobowościowe nauczyciela-terapeuty:

1. Zasada indywidualizacji programu reedukacji terapeutycznej (należy pamiętać o elastycznym i nieschematycznym działaniu oraz dopasowaniu ramowego planu działania do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka).
2. Zasada atmosfery życzliwości i serdeczności (zawsze należy pamiętać o stworzeniu takiej atmosfery, która umożliwi odreagowanie oraz zdobycie zaufania dziecka do nauczyciela-terapeuty, i przekonanie dziecka o celowości działania terapeutycznego. Zaufanie i uświadomienie problemu wraz z równoczesnym zapewnieniem pomocy zachęca dziecko i mobilizuje go do pracy).
3. Zasada współdziałania z domem i szkołą, współpraca nauczyciela ze środowiskiem (należy włączyć do współpracy dom i szkołę, chodzi bowiem o zmianę stosunku rodziców i pozostałych nauczycieli do dziecka, o akceptację dziecka, udzielanie rodzicom wskazówek w postępowaniu z dzieckiem).

[8] I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno – kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1998, s. 70-79.

4. Zasada sukcesu dziecka od początku reedukacji (stwarzanie dziecku od samego początku okazji do zadowolenia, do przeżycia sukcesu w pracy który jest momentem mobilizującym i potwierdzającym jego wartość).
5. Zasada utrzymywania u dziecka zainteresowania pracą (należy stale podtrzymywać zainteresowanie i uwagę dziecka przez cały czas trwania zajęć, należy stosować różnorodne techniki i formy pracy. Formy zabawowe przeplatać pracą, stosować gry oparte o materiał ćwiczebny, wprowadzać formy jednostkowej i grupowej pracy wzbogaconej konkursami).[9]

Kolejno w literaturze przedmiotu Zofia Sękowska wyróżniła pięć zasad terapii pedagogicznej dotyczących fragmentarycznych deficytów rozwojowych utrudniających dzieciom uczenie się:

1. Zasada indywidualizacji (na podstawie diagnozy dobiera się ćwiczenia dostosowane do możliwości, rodzaju i stopnia zaburzenia, oprócz zajęć indywidualnych dziecko objęte jest również zajęciami grupowymi podczas, których nie wolno wprowadzać współzawodnictwa, gdyż współzawodnictwo ze względu na wzmożoną mobilizację dziecka nie zawsze wpływa korzystnie na efekty jego pracy).
2. Zasada celowości (powiązana jest z zasadą indywidualizacji, każdy element zajęć powinien być podporządkowany określonemu celowi, uświadomienie celu ćwiczeń motywuje dziecko do pracy).
3. Zasada wszechstronności (polega na stosowaniu wszechstronnych, szerokozakresowych ćwiczeń, stosowanie tej zasady zapewnia usprawnianie funkcji zaburzonych i tych, które nie są zaburzone, ponadto oprócz pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dziecko może otrzymać wsparcie ze strony innych specjalistów np.: lekarza, logopedy, realizacja zasady wszechstronności wymaga ze stałej współpracy z rodzicami/opiekunami dziecka oraz nauczycielami w szkole).
4. Zasada życzliwości (to nic innego jak życzliwy stosunek do dziecka, życzliwość mobilizuje do pracy, miła i serdeczna atmosfera już sama w sobie działa odprężająco na dziecko a tym samym zmniejsza jego napięcia związane z przeżywanymi trudnościami w nauce, terapeuta powinien tak dobierać ćwiczenia by dziecko mogło odnieść sukces, a ten z kolei mobilizuje go do nauki).
5. Zasada optymizmu pedagogicznego (nauczyciel pełen optymizmu to nauczyciel, który wierzy, że jego praca pozwoli dziecku na przezwyciężenie trudności, oraz pozwoli mu uwierzyć we własne siły, należy zauważać nawet najdrobniejsze sukcesy i nie wyrażać zniecierpliwienia w przypadku jakichkolwiek trudności.[10]

[9] Por. B. Zakrzewska, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1976, s. 39-44.
[10] Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2001, s. 325-327.

Zasady wymienione przez wyżej cytowanych autorów zawsze jednak jako pierwszą ujmują zasadę indywidualizacji, a więc przede wszystkim podczas prowadzenia efektywnej terapii pedagogicznej, należy pamiętać o uwzględnianiu indywidualnych potrzeb i możliwości każdego dziecka. Ważne jest również, by nauczyciel-terapeuta był elastyczny w swoich działaniach, a jego praca była efektywna. To sam nauczyciel powinien być twórczy, a proponowane przez niego zajęcia atrakcyjne i bardzo zróżnicowane. Należy jednak dodać, że indywidualizacja może mieć niekorzystne a wręcz negatywne konsekwencje np. kształtowanie inności, może wzmacniać postawy roszczeniowe u dziecka i jego rodziców/opiekunów, sprzyjać marginalizacji, dlatego też należy ją stosować tylko w okolicznościach koniecznych.

Wydaje się słuszne, by w terapii pedagogicznej z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, której celem jest:

- stymulowanie rozwoju psychomotorycznego;
- wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów;
- eliminowanie niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji;
- dostrzeganie uzdolnień dziecka;
- usuwanie przeszkód adaptacyjnych ucznia w środowisku szkolnym;
- oraz kompensacja funkcji lepiej rozwiniętych

stosować następujące zasady:

- korekcji zaburzeń (wyrównywanie funkcji zaburzonych poprzez funkcje bardziej sprawne, czyli mocne strony dziecka);
- kompensacji zaburzeń (wytworzenie mechanizmów kompensacyjnych, pozwalających na to, by funkcje sprawniejsze wspomagały funkcje zaburzone);
- stopniowania trudności (przechodzenie od ćwiczeń łatwiejszych do trudniejszych, uwzględniając złożoność tych czynności);
- systematyczności i powtarzania ćwiczonych czynności (częste i systematyczne utrwalanie wiadomości);
- indywidualizacji metod i środków oddziaływania korekcyjnego (dostosowanie metod i środków do danego dziecka);
- zasady odnoszenia sukcesów (motywowanie dziecka, podniesienie pozytywnej samooceny);
- zasady ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego (wspieranie działań dydaktycznych działaniami wychowawczymi o charakterze psychoterapeutycznym)

oraz uniwersalne zasady odnoszące się do pełnej humanizacji i indywidualizacji pracy terapeutyczno-edukacyjnej. Zasady te stworzone zostały, by skutecznie osiągać zamierzone cele ogólnospołeczne, lokalne i jednostkowe w pokonywaniu istniejących barier.

Uniwersalne zasady pracy edukacyjno-rehabilitacyjnej:

1. „(…) Zasada personalizacji i podmiotowości, według niej uznaje się, że osoba niepełnosprawna bez względu na przyczyny, rozległość i głębokość nabytych dysfunkcji pozostaje zawsze osobą, podmiotem, a etyczne pryncypia nakazują przestrzeganie zasady chronienia relacji osobowych tych ludzi, ich godności i tożsamości osobowej, gdyż one decydują o sytuowaniu w ich środowisku życia, które staje się terenem realizowania się sensu życia oraz wspólnego programu tworzenia kultury humanistycznej.
2. Zasada sukcesu, jako różnicowanie wymagań programowych poprzez uwzględnianie i zaspokajanie aktualnych potrzeb i możliwości dziecka (myślenie pozytywne).
3. Zasada indywidualizacji czyli dostosowywania pozytywnych postaw i działań terapeutyczno-rehabilitacyjnych do kategorii upośledzeń i charakteru wychowywanych, należy do podstawowych, określających optymalne warunki rozwoju i powodzenia akcji lub czynności profilaktycznych, usprawniających, korekcyjnych i wyrównawczych.
4. Zasada wielospecjalistycznego podejścia i współpracy z rodziną, każdego świadomego, odpowiedzialnego działania edukacyjno-rehabilitacyjnego, zaś bez niej staje się postępowaniem nieracjonalnym, w próżni społecznej, w którym trudno ustalić sensowne cele, zadania oraz postrzegać wielowymiarowe rezultaty i konteksty. Sposoby rodzicielskiego myślenia i działania terapeutyczno-wychowawczego stosowane wobec dziecka są pochodną bliskiego systematycznego ich współdziałania z kompetentnymi lekarzami, psychologami i pedagogami w różnych okresach życia.
5. Zasada wyzwalania otwartości, gotowości poznawczej oraz zaangażowania bezpośredniości i spontaniczności komunikacyjnej wszystkich jednostek z niepełnosprawnością z najbliższym otoczeniem rodzinnym, sąsiedzkim, rówieśniczym, zawodowym, poszukiwania zrozumienia i oswojenia z własna sytuacją, uwalniania się od mitów i stereotypów.
6. Zasada wzajemnego zaufania oraz pełnej akceptacji i tolerancji niepełnej sprawności z wykorzystaniem podejścia społecznego konstrukcjonizmu, w którym upośledzenie, dewiacja zależy od punktu widzenia i przyjmowania ich społecznych znaczeń (stabilność stereotypów,

relatywizm, woluntaryzm), jest to inaczej zasada – idea tworzenia partnerskiego stosunku z dorosłymi.

7. Zasada przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii osób niepełnosprawnych – tzn. możliwości wyboru i dobrowolności podjęcia oferty współpracy z terapeutą, opiekunem, instruktorem, wychowawcą, – zasada ścisłej integracji doświadczeń percepcyjnych, ruchowych i językowych, w treningu różnych funkcji praktycznych.
8. Zasada aktywnego, wielostronnego mobilizowania dziecka/dorosłego do wykonywania zadań poprzez stosowanie różnorodnych form ćwiczeń.
9. Zasada doboru odpowiednich metod, technik i środków specjalistycznej terapii zajęciowej z szerokim wykorzystaniem różnych antropotechnik i kulturotechnik (np. twórcza aktywność artystyczna, plastyczna, muzyczna, taneczna, teatralna, sport, psychogimnastyka, technika, turystyka, rekreacja, wypoczynek).
10. Zasada stopniowego, ewolucyjnego i regularnego osiągania zamierzonych celów pracy rehabilitacyjnej oraz jej kontynuacji w całożyciowej perspektywie edukacyjnej i samorealizacyjnej.
11. Zasada uczenia się dla życia – w środowisku, w którym przebywają poprzez uczestnictwo, działanie i przeżywanie oraz dopasowywania wymagań do poziomu rozwoju, i jego następnych etapów normalizacji życia.

Naczelną jest jednak zasada całościowego, komplementarnego, wszechstronnego, zintegrowanego i zaangażowanego podejścia do człowieka z niepełnosprawnością, jako całości fizycznej i psychicznej żyjącego w konkretnym lokalnym środowisku, w którym wspólny interes społeczny i kulturowy polega na zgodnym oraz harmonijnym współdziałaniu w najpełniejszej normalizacji ich funkcjonowania."[11]

Pomimo tego, że w literaturze dotyczącej praktyk pedagogicznych można znaleźć różnorodnie sklasyfikowane zasady pracy terapeutycznej, to we wszystkich typologiach jedną z najważniejszych jest indywidualizacja oddziaływań. Zobowiązuje ona nauczyciela do dostosowania przekazywanych treści do możliwości psychofizycznych ucznia. Indywidualizacja oddziaływań terapeutycznych niewątpliwie wpłynie na podniesienie samooceny, wzbudzenie chęci do nauki, wpłynie na zmniejszenie intensywności zaburzeń w koncentracji uwagi, ułatwi kontakty interpersonalne, rozwiąże konflikty

[11] http://www.gen.org.pl/ – *Podstawowe warunki i zasady edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych.*

z rodzicami, których bardzo częstym podłożem są niezadowalające wyniki w nauce, a więc przełoży się na bezpośrednio na sukces dziecka.

W pracy z uczniem zdolnym, o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy ponadto pamiętać o tym, by:

- poznać ucznia, jego możliwości oraz ograniczenia i na tej podstawie indywidualizować jego proces edukacyjny, planować indywidualny program rozwoju razem z uczniem zdolnym;
- nie zakładać, iż raz postawiona diagnoza jest niezmienna;
- starać się wszechstronnie stymulować wszelkie sfery rozwoju ucznia, nie ograniczać się do rozwijania zdolności poprzez stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych, preferować metody aktywizujące ucznia oraz unikać metod podających;
- wybierać pracę indywidualną lub grupową, unikać pracy zbiorowej w nadmiernym wymiarze;
- postarać się zapewnić uczniowi dostęp do bogatych środków dydaktycznych: artystycznych, technicznych, sportowych i jednocześnie uczyć go, jak krytycznie korzystać z dostępnych źródeł informacji;
- przypisać uczniowi zdolnemu funkcję asystenta nauczyciela, wówczas wspomaga on swoich kolegów, zyskuje autorytet i jednocześnie uczy się strukturalizacji i przekazu treści (relacje społeczne);
- zachęcać ucznia do formułowania własnych celów, stosowania samooceny i znajdywania indywidualnych form samodoskonalenia, wspomagać rozwój motywacji wewnętrznej ucznia, rozbudzać jego zainteresowania i zachęcać do doskonalenia osiągnięć.[12]

ZASADY PRACY Z UCZNIEM Z ADHD :

1. Zasada regularności – działania w ustalonym rytmie, w których unika się gwałtownych i radykalnych zmian w celu zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i stałości.
2. Zasada powtórzeń (repetycji) – wielokrotne powtarzanie jasnych, prostych poleceń i upewnianie się czy dziecko dobrze je zrozumiało.
3. Zasada jasno sprecyzowanych reguł i norm.
4. Zasada konsekwencji działania – spokojne i konsekwentne egzekwowanie ustalonych reguł, wdrażanie dziecka do finalizowania każdego podjętego zadania.

[12] E. Piotrowski, *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych* [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2005, s. 329-342.

5. Zasada indywidualizacji – dostosowanie warunków kształcenia do możliwości psychofizycznych i tempa pracy ucznia.
6. Stosowanie wzmocnień pozytywnych – wskazane są częste nagrody, głównie społeczne jak pochwała, uśmiech, przytulenie lub drobne nagrody materialne – choćby za przejaw pożądanego zachowania.
7. Stworzenie odpowiedniej struktury zewnętrznej – odpowiednio przygotowane miejsce pracy dziecka, ograniczanie w klasie bodźców rozpraszających uwagę.
8. Właściwa komunikacja – słuchanie ucznia, komunikaty dotyczące zachowania dziecka w danej chwili.
9. Stwarzanie sytuacji zapewniających sukces.
10. Zasada aktywizowania – aktywizowanie poprzez organizowanie dodatkowych czynności pozwalających na rozładowanie emocji.
11. Zasada naprzemienności wysiłku i relaksu.
12. Zasada dostosowania struktury zajęć – naprzemienne planowanie zajęć spokojnych oraz wymagających aktywności ruchowej, sprawdzenie czy uczeń zanotował pracę domową.
13. Zasada współpracy z rodzicami ucznia."[13]

FORMY POMOCY DLA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI:

- klasy i zajęcia terapeutyczne;
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze;
- zajęcia rewalidacyjne;
- zajęcia specjalistyczne: korekcyjno- kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne;
- indywidualny tok nauki i indywidualny program nauki;
- dostosowanie wymagań edukacyjnych.

OCENIANIE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Uczeń ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi podlega ocenie zgodnie z zasadami aktualnego rozporządzenia MEN, które nakłada na nauczyciela obowiązek uwzględniania podczas oceniania wpły-

[13] D. Al-Khamisy. U. Gosk, *Model pracy z ADHD* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 244.

wu zaburzeń na jego naukę i zachowanie. Jest oceną opisową odwołującą się do podstawy programowej, a nie programu nauczania. Ocena ta pełni taką samą rolę jak u pozostałych uczniów i ma charakter motywacyjny, wspierający oraz informacyjny. Aby ocena miała aspekt motywacyjny powinna być pozytywna, jawna i jasna oraz uwzględniająca aspiracje ucznia. Wspierająca rola oceny polega na uwzględnianiu postępów ucznia, jego indywidualności (zarówno zdolności jak i trudności). Informacyjne zadanie oceny polega na dostarczaniu uczniowi i rodzicom bądź opiekunom informacji o postępach w nauce oraz jest punktem odniesienia do rzeczywistych możliwości ucznia.

UCZEŃ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W KLASIE INTEGRACYJNEJ – METODY PRACY W TERAPII PEDAGOGICZNEJ

Nauczyciel pracujący w klasie integracyjnej nie tylko powinien być przekaźnikiem nowych informacji, ale przede wszystkim wzbudzać we wszystkich swoich uczniach ciekawość świata. Powinien rozwijać w nich zdolności obserwacyjne, aktywność twórczą, samodzielność i odwagę. Nauczyciel w klasie integracyjnej to nauczyciel, który potrafi pracować z zespołem uczniów o bardzo zróżnicowanych osobowościach, temperamentach, zdolnościach i możliwościach intelektualnych. Pełni w klasie funkcję doradczą, jest troskliwy, dba o to, by każdy uczeń rozwijał się w miarę swoich możliwości. Jest aktywnym towarzyszem każdego. W swojej pracy pedagogicznej wybiera różnorodne metody wspomagające proces edukacyjny i terapeutyczny. W terapii pedagogicznej stosuje się pięć podstawowych metod.

Są to:

- metody usprawniania funkcji percepcyjno-motorycznych;
- metody usprawniania funkcji językowych;
- metody usprawniania pamięci i koncentracji;
- metody usprawniające umiejętności pisania i czytania;
- metody relaksacji.

Proces terapeutyczny wspierany jest między innymi znanymi metodami, takimi jak: Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne, metoda M.C. Kepharta, metoda Glenna Domana, Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (metoda Bon Depart), metoda Dalcroz'a, metoda Labana, metoda Orffa, metoda opowieści ruchowej – J.C. Thulin, metoda Klanzy, Programem rozwijającym percepcję wzrokową Marianne Frostig i David Horne (poziom podstawowy, średni, wyższy) oraz metodą Porannego krę-

gu – czyli stymulacją polisensoryczną według pór roku. Każda z wymienionych metod nie może być stosowana w izolacji, gdyż wszystkie wzajemnie się ze sobą uzupełniają i przeplatają. Obecnie w terapii pedagogicznej stosuje się SI – integrację sensoryczną. Podczas zajęć SI dziecko pod okiem terapeuty, a często przy jego wsparciu, wykonuje różnorodne ćwiczenia (które powinny być dla dziecka przyjemnością) angażujące całe ciało oraz układy zmysłów (równowagi, propriocepcji – czucia własnego ciała, dotyku, wzroku, słuchu, węchu, smaku). Podczas zajęć wykorzystywany jest specjalistyczny sprzęt i pomoce edukacyjne, wspierające rozwój ruchowy dziecka.
Terapia ta umożliwia dziecku przetwarzanie bodźców zmysłowych w prawidłowy sposób. Jeżeli właściwie są przetwarzane bodźce sensoryczne, dziecko nabywa umiejętności planowania, organizowania swojego zachowania i adekwatnego działania. Terapia pomaga płynnie funkcjonować w środowisku szkolnym i rodzinnym oraz zbudować silne fundamenty na przyszłość. Poprawia funkcjonowanie psychomotoryczne i samopoczucie dziecka. Poprawie ulega również świadomość ciała dziecka, planowanie motoryczne, płynność ruchu, postawa, aktywności manualne z zakresu małej motoryki, równowaga, obustronna koordynacja i wiele innych funkcji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania.

Ponadto może stosować inne metody terapeutyczne, takie jak:

- EEG Biofeedback (jest to nowoczesna aparatura medyczna umożliwiająca trening mózgu w celu poprawienia jego efektywności i uzyskania kontroli nad procesami fizjologicznymi zachodzącymi w naszym organizmie, zwykle niedostępnymi dla naszej świadomości). Z metody tej mogą korzystać uczniowie z różnymi schorzeniami OUN (ośrodkowego układu nerwowego), chorobami narządowymi lub zaburzeniami psychosomatycznymi jak również uczniowie, którzy chcą poprawić efektywność pracy mózgu. Dzięki treningom prowadzonym tą metodą dzieci mogą m. in. wyciszyć nadmierne emocji, nauczyć się funkcjonować w warunkach stresujących, zwiększyć zdolności zapamiętywania oraz koncentracji.
- RSA Biofeedback to technika polecana dzieciom z problemami zdrowotnymi i emocjonalnymi. Metoda ta wpływa na synchronizację pracy serca i układu oddechowego, pobudza funkcje obronne organizmu, pomaga uzyskać równowagę wszystkich procesów fizjologicznych organizmu człowieka. Metoda ta polega na trenowaniu nawyku oddychania przeponowo-relaksacyjnego z maksymalnym wskaźnikiem RSA.

ROZWIJANIE POTENCJAŁU UCZENIA SIĘ W SPOŁECZNEJ PRZESTRZENI EDUKACJI

Rozpatrując możliwości i potrzeby każdego ucznia, a więc również tego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczegółowo opisanymi w poniższych rozdziałach, nie sposób nie wspomnieć o koncepcji Guy'a Claxtona opisanej w książce pt.: „Rozwijanie Potencjału Uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami"[14]. W książce tej autor (..) „przedstawia sposób, w jaki nauczyciele mogą pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami zarówno w szkole, jak i poza nią. Pokazuje, jak stworzyć klimat lub kulturę w klasie – jak również w całej szkole – poprzez systematyczne rozwijanie nawyków i postaw umożliwiających młodym ludziom spokojnie, pewnie i twórczo radzić sobie z trudnościami i niepokojami"[15]. Koncepcję Guy'a Claxtona opisano szczegółowo w „Razem i Osobno, Edukacja wczesnoszkolna, Program nauczania z uwzględnieniem pracy w grupach mieszanych wiekowo"[16]. „Guy Claxton uważa, że inteligencja i zdolności nie są czymś ustalonym z góry, o czym by świadczyło nasze wyposażenie genetyczne czy dyplomy wielu szkół. Inteligencję i zdolności można rozwijać przez całe życie."[17]

Guy Claxton wyodrębnia cztery główne dyspozycje uczenia się. Są to: determinacja, przedsiębiorczość, refleksyjność i odwzajemnienie. W każdej z tych dyspozycji wyodrębnia cztery lub pięć zdolności. Zdolności te są natomiast elementami potencjału uczenia się.
I tak:
Determinacja (emocjonalny aspekt uczenia się, uczucia) zawiera następujące dyspozycje uczenia się:

- zaabsorbowanie (bycie w stanie zatopienia się w nauce, bycie pochłoniętym przez to co robisz, skupionym uważnym, w stanie przepływu),
- panowanie nad zakłóceniami (rozpoznawanie i redukcja zakłóceń, wyczucie, kiedy odejść od zajęć i odświeżyć się, tworzenie własnych najlepszych warunków do nauki);
- spostrzegawczość (postrzeganie subtelnych niuansów, wzorów i szczegółów w doświadczeniu);
- wytrwałość (utrzymanie zamiaru w obliczu trudności, wykorzystywanie energii frustracji produktywnie, rozumienie jak często proces uczenia się jest niepewny i powolny).

[14] G .Claxton, *Rozwijanie Potencjału Uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom aby stawali się lepszymi uczniami*, Katowice 2013, s. 4-10.
[15] Ibidem, s. 4.
[16] M. Lorek, M. Twardowska, E. Wazner, L. Wollman, op. cit., s. 9-26.
[17] L. Wollman, *Rozwijanie Potencjału Uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Katowice 2013, s. 12.

Przedsiębiorczość (poznawczy aspekt uczenia się) zawiera następujące dyspozycje uczenia się:

- dociekliwość (zadawanie pytań sobie i innym, bycie ciekawym bawienie się pomysłami, szukanie drugiego dna);
- tworzenie połączeń (dostrzeganie powiązań pomiędzy różnymi rozbieżnymi wydarzeniami i przeżyciami – tworzenie schematów – tkanie sieci zrozumienia);
- wyobraźnia (wykorzystywanie swojej wyobraźni i intuicji do przeżycia sytuacji na nowo w celu odkrycia nowych możliwości, zastanawianie się „co jest, jeśli");
- rozumowanie (powoływanie się na logiczne i racjonalne umiejętności w celu metodycznego i konsekwentnego rozwiązywania problemów, rzeczowa argumentacja i zwracanie uwagi na błędy innych);
- kapitalizacja (korzystanie z pełnego zakresu zasobów z szerszego świata – innych ludzi, książek, Internetu, dawnych doświadczeń, przyszłych możliwości).

Refleksyjność (strategiczny aspekt uczenia się, kierowanie):

- planowanie (myślenie o tym, gdzie dążysz, jakie masz zamiary, jakie działania zamierzasz podjąć, jaki czas i zasoby będą ci potrzebne, jakie przeszkody możesz napotkać);
- korygowanie (bycie elastycznym, zmienianie planów w świetle różnych okoliczności, kontrolowanie jak się mają sprawy i dostrzeganie nowych możliwości);
- selekcja i transfer (przyglądanie się temu czego uczymy się, wyciąganie wniosków, wykorzystanie ich do pomocy w dalszym uczeniu się, stawanie się swoim własnym trenerem uczenia się);
- meta-uczenie się (wiedza o sobie jako o uczniu – jak uczyć się najlepiej, jak rozmawiać o procesie uczenia się).

Odwzajemnianie (społeczny aspekt uczenia się, relacje/związki):

- współzależność (wyczucie, kiedy należy się uczyć samemu lub z innymi, umiejętność obrony swego stanowiska);
- współpraca (wiedza jak zarządzać sobą w procesie dawania i brania podczas współpracy, poszanowanie i uznanie innych punktów widzenia, przyczynianie się do korzystania siły z grupy);
- empatia i słuchanie (przyczynianie się do cudzych doświadczeń poprzez słuchanie innych i zrozumienie, co naprawdę mówią, postawienie się w ich sytuacji);
- naśladowanie (konstruktywne przejęcie metod, nawyków i wartości innych ludzi, których możemy zaobserwować).

Dyspozycje te bardzo dokładnie opisane są w „Razem i Osobno, Edukacja wczesnoszkolna, Program nauczania z uwzględnieniem pracy w grupach mieszanych wiekowo”[18].

Lidia Wollman w książce pt.: „Rozwijanie Potencjału Uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji” wymienia następujące zasady, którymi powinien kierować się nauczyciel. I tak nauczyciel, który chce rozwijać powyższe dyspozycje u swoich uczniów powinien:

- (…)„raczej tworzyć warunki i zapraszać dzieci do działania, niż rozdzielać im role;
- pobudzać inicjatywę i wyobraźnię, a nie sterować;
- obserwować a nie oceniać;
- pozwalać wybierać a nie narzucać;
- akceptować pomysły dzieci bez jakichkolwiek warunków wstępnych;
- przyjmować ograniczoną odpowiedzialność za wyniki pracy twórczej dzieci;
- nie demonstrować, że wie więcej lub potrafi lepiej.”[19]

Zachęcamy do lektury Poradnika i rozważania wskazówek dla nauczycieli pracujących z dziećmi o bardzo zróżnicowanych specjalnych potrzebach edukacyjnych w aspekcie powyższej koncepcji.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- Rozwijanie Potencjału Uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji**,** Lidia Wollman, Wydawnictwo SNEP, Katowice 2013.

  „Dr Lidia Wollman przedstawia w swojej rozprawce pomysły na wykorzystanie społecznej przestrzeni edukacyjnej w rozwijaniu potencjału uczenia się dzieci we wczesnej edukacji. Omawia na początku koncepcję Building Learning Power Guy'a Claxtona, wydobywając z niej dla polskiego nauczyciela szczególnie cenne elementy do kreowania własnych innowacji. Prezentuje także sposoby rozwijania i kształtowania kompetencji społecznych dzieci w ramach różnych form pracy grupowej oraz omawia znaczenie empatii, sztuki słuchania i naśladowania innych jako ważnych umiejętności w uczeniu się oraz rozwijaniu własnej wrażliwości społeczno-moralnej. Całość zamyka przykładami pracy nauczyciela z uczniami, które wspomagają tworzenie wspólnoty autoedukacyjnej, a więc solidarności podmiotów.” Bogusław Śliwerski. Opis książki podano za http://www.sliwerski-pedagog.blogspot.com

Polecamy witrynę:

- www.integracjasensoryczna.org.pl

[18] M. Lorek, M. Twardowska, E. Wazner. L. Wollman, op. cit., s. 9-26.
[19] L. Wollman, op. cit., s. 12-13.

4. Dziecko z niepełnosprawnością jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

O powodzeniu idei integracji społecznej i realizowaniu obowiązku szkolnego w szkole powszechnej dzieci z niepełnosprawnością decyduje: przygotowanie do niej tychże osób, wykwalifikowany i empatyczny zastęp nauczycieli i terapeutów oraz przygotowanie środowiska społecznego. Ważne jest, by dzieci z niepełnosprawnością były maksymalnie przygotowane fizycznie, psychicznie i społecznie, a przede wszystkim, by umiejętnie radziły sobie w różnych sytuacjach życiowych. Dziecko z niepełnosprawnością realizujące obowiązek szkolny w szkole powszechnej jest lepiej przygotowane do życia w grupach społecznych niż dziecko realizujące ten sam obowiązek w specjalistycznych placówkach. Dzieci te w bezpośrednim kontakcie z pełnosprawnymi rówieśnikami zdobywają umiejętności niezwykle istotne w kontaktach w późniejszym dorosłym życiu, a „(…) uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych w szkole powszechnej czyni ją lepszą dla wszystkich. Szkoła odpowiednią dla wszystkich jest odpowiednia i dla niepełnosprawnych, zaś segregacja nigdy nie uczyni szkoły powszechną."[20]

W przeszłości osoby niepełnosprawne traktowane były jako ludzie drugiej kategorii i często były izolowane. Z biegiem czasu zaczęły być otaczane opieką, co wynikało ze zmiany podejścia do nich. Otoczenie osób niepełnosprawnych skupiało się na tym czego te osoby nie potrafiły, pomijając ich możliwości. Na szczęście i to podejście z czasem zaczęło się zmieniać i zaczęto dostrzegać możliwości i umiejętności osób niepełnosprawnych. Zmieniło się również i nazewnictwo używane wobec tych osób. Ma to szczególne znaczenie wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Obecnie w celu uniknięcia naznaczania tych osób, zamiast nazewnictwa: upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, czy głębokim, używa się określeń: niepełnosprawność

[20] R. Kościelak, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo,* Warszawa 1996, s. 20.

intelektualna w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, czy głębokim. Należy stosować, określenie „uczeń z ...", które kładzie akcent najpierw na osobę, a później na jej niepełnosprawność. W związku z tym, że w polskim prawodawstwie[21] nadal jednak istnieje stare nazewnictwo, autorki niniejszego poradnika używają zamiennie tych określeń. Nie ma to żadnych znamion etykietowania uczniów z niepełnosprawnością.

Uczeń z niepełnosprawnością to dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym z racji niepełnosprawności. Aktualne przepisy – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych[22] tworzą katalog dziewięciu niepełnosprawności, uprawniających do uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.
Są to dzieci: niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi.
Uczniowie ci powinni uzyskać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez Zespół Orzekający działający przy publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.[23] Przy czym uczniom z autyzmem, niesłyszącym i niedosłyszącym, niewidzącym i słabowidzącym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje wyznaczona do tego przez kuratora oświaty specjalistyczna poradnia pedagogiczno-psychologiczna.
Uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym pomimo, iż nie są niepełnosprawni powinni otrzymać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez Zespół Orzekający działający przy publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Dla uczniów z niepełnosprawnością zespół nauczycieli uczących ucznia opracowuje IPE-T czyli Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. Opracowanie IPE-T jest tym trudniejsze, im więcej nauczycieli bądź specjalistów pracuje z dzieckiem. Wszyscy nauczyciele i specjaliści powinni wspól-

[21] Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r. Poz. 532.
[22] Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1490.
[23] Dz. U.2008 nr 173 poz. 1072.

nie ustalić zakres treściowy programu. IPET powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, konstruowany w oparciu o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub specjalistyczną poradnię pedagogiczno-psychologiczną oraz Wielospecjalistyczną Diagnozę Funkcjonalną czyli wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, opracowaną przez zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem. Diagnoza ta odzwierciedla poziom wiedzy, umiejętności oraz potrzeb wynikających ze specyfiki funkcjonowania ucznia oraz zakres jego możliwości i ograniczeń. Opracowuje się ją w oparciu o zebrane przez wychowawcę informacje, obserwacje, wywiad z rodzicami / opiekunami, innymi nauczycielami oraz analizę dokumentów. Pod uwagę bierze się też ocenę umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności matematycznych, do których można wykorzystać standardowe narzędzia pomiaru wykorzystywane w szkołach. Do oceny postępów w rozwoju społecznym, można wykorzystać narzędzie diagnostyczno-oceniające jakim jest np. Inwentarz H. C. Gunzburga lub profil osiągnięć ucznia proponowany przez J. Kielina.[24]Z kolei Profil Psychoedukacyjny tzw. PEP-R pozwala na zaprezentowanie rozwojowej koncepcji oceny dzieci z autyzmem oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju, czyli służy przede wszystkim do zaplanowania zindywidualizowanego programu nauczania. W przypadku dzieci o zróżnicowanych możliwościach o wiele bardziej pożyteczna jest ocena i wskazanie sfer rozwoju, w których mają one osiągnięcia i tych, w których osiągnięć nie mają.
Osiągnięcia dziecka w każdej ze sfer funkcjonowania można porównać z innymi sferami rozwoju. Całościowy poziom osiągnięć można przedstawić jako Wynik w Skali Rozwoju i Iloraz Rozwoju.[25]

W oparciu o treść ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości-za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi

[24] P. Jurkiewicz, B. Rola, *Model pracy z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 185-190.
[25] E. Schopler, R. J. Reichler, M Lansing, *Zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju, t.1, Profil psychodeukacyjny (PEP-R),* Gdańsk 1995.

warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności."[26]
Na nauczyciela nakłada się obowiązek wynikający z treści Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych[27], polegający na dostosowaniu wymagań edukacyjnych.

Nauczyciel powinien stworzyć każdemu uczniowi, zarówno pełnosprawnemu jak i z niepełnosprawnością warunki do osiągnięcia sukcesu w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności we wszystkich obszarach aktywności. Powinien więc on w pracy dydaktyczno-wychowawczej uwzględnić wszelkie specjalne potrzeby wynikające z rozwoju dzieci z niepełnosprawnością oraz te, które powstają z innych przyczyn (trudności w uczeniu się). Aby uczniowie mogli sprawnie funkcjonować w środowiskach szkolnych, a w późniejszym czasie w społeczeństwie, nauczyciel zobowiązany jest do dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia zgodnie z wszelkim zaleceniami ujętymi w orzeczeniach oraz opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych poradni pedagogicznych.

Należy pamiętać o tym, że dostosowanie wymagań edukacyjnych daje możliwość na wyrównanie szans edukacyjnych. Nie jest to proceder uprzywilejowania. Dostosowanie wymagań edukacyjnych powinno być zgodne z założeniami podstawy programowej obowiązującej danego ucznia. Zakres zdobytej przez niego wiedzy i umiejętności powinien pozwolić na sprostanie wymaganiom kolejnego etapu edukacyjnego. Przy ocenianiu wewnątrzszkolnym ucznia zawsze należy oceniać za jego osobisty wkład i zaangażowanie w naukę w perspektywie jego możliwości. Ocena powinna pełnić funkcje motywacyjną, by w ten sposób korygować działania ucznia i podnosić jego samoocenę.
Dostosowanie wymagań edukacyjnych nie może oznaczać pomijania treści programowych, tylko realizowanie ich w innym wymiarze w zgodzie z potrzebami i możliwościami uczniów. Należy pamiętać, że nie tylko dostosowanie wymagań edukacyjnych jest warunkiem sukcesów ucznia. Zależą one również od umiejętnej współpracy ucznia z nauczycielem, terapeuty z rodzicami/opiekunami oraz innymi specjalistami. Warto podejmować skuteczne i efektywne działania, ponieważ tylko w ten sposób można zrealizować zamierzenia i cele nauczyciela podkreślające najważniejsze dobro ucznia.

[26] Dz.U. 1996 nr 67 poz. 329.
[27] Dz. U. 2004 nr 199, poz. 2045 i 2046 z późn. zm.

DOSTOSOWANIE WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH W PRAKTYCE OBEJMUJE TRZY OBSZARY:

Pierwszy obszar to tzw. dostosowanie warunków procesu dydaktycznego czyli umiejętne wybranie i dostosowanie odpowiednich zasad, metod, form oraz środków dydaktycznych do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
Drugi obszar to tzw. zewnętrzna organizacja nauczania np.: odpowiednie zorganizowanie przestrzeni klasowej i środowiska szkolnego dostosowanego do potrzeb ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (umieszczenie ucznia z ADHD w pierwszej ławce przy drzwiach, ucznia słabosłyszącego w drugiej ławce przy oknie, ucznia „słabszego" blisko nauczyciela z uczniem dobrym).
Trzeci obszar dotyczy warunków sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności ucznia ze SPE polegający na dostosowaniu metod sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności. Odpowiedzi ustne, pisemne czyli kartkówki, sprawdziany, prace klasowe czy testy osiągnięć powinny być dostosowane do możliwości danego ucznia. Należy pamiętać o wydłużeniu czasu na odpowiedź oraz o stosowaniu odpowiednich kryteriów oceniania.

Każdy nauczyciel pracujący z uczniami niepełnosprawnymi powinien dysponować nie tylko umiejętnościami merytorycznymi, ale również pasją do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością. Dzięki temu będzie mu łatwiej zrozumieć specyficzne zachowania dziecka spowodowane nie złym zachowaniem, a dysfunkcjami wynikającymi z zaburzeń. Większe zrozumienie problemów, z jakimi boryka się dziecko, będzie sprzyjało okazaniu mu zrozumienia oraz zaangażowania w jego osiągnięcia.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- Warto przeczytać i wykorzystać wskazówki przy ocenianiu aktualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz konstruowaniu dokumentu jakim jest Wielospecjalistyczna Diagnoza Funkcjonalna zawarte w książce: „Diagnoza wielospecjalistyczna i konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów głębiej upośledzonych umysłowo", pod redakcją Marii Piszczek, Wydawnictwo Kompendium, Warszawa 2011, ponieważ *(…)„diagnozowanie potrzeb ucznia z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, jak i zaplanowanie pracy z nim, nie jest łatwym zadaniem, zwłaszcza dla tych nauczycieli szkół ogólnodostępnych, którzy do tej pory nie uczestniczyli*

w pracach zespołu osób przeprowadzających wielospecjalistyczną diagnozę funkcjonowania ucznia i konstruujących dla niego Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny."[28]

- Polecamy również chętnie czytane: „Opowieści terapeutów", w treści: Autyzm, Uszkodzenia organiczne, Choroba sieroca, Nadruchliwość, Hipochondria, Mutyzm, Zespół Downa, Problem ojca z komentarzami doświadczonego psychologa-klinicysty Hanny Olechnowicz, WSiP, Warszawa 1997 oraz:
- „Drugie opowieści terapeutów", w treści: Budować przywiązanie, Bogactwo mowy dotyku, Rozmowy dłoni, Tandem terapeutyczny, Wejść w dialog, Być znów malutkim, Dziecko dziecku terapeutą, Terapia kuchenna również z komentarzami doświadczonego psychologa-klinicysty Hanny Olechnowicz, WSiP S. A., Warszawa 2000.

4.1. Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim niczym szczególnym nie wyróżnia się od rówieśników. Ma podobne zainteresowania, upodobania i potrzeby, wymaga jedynie więcej czasu na opanowanie poszczególnych umiejętności i wiedzy na miarę swoich możliwości. Potrzebuje wsparcia nauczyciela, który jest twórczy, empatyczny i dysponuje szerokim wachlarzem metod i środków dydaktycznych oraz specjalistów: psychologa, logopedy, oligofrenopedagoga.

U dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim można zaobserwować lekkie obniżenie ogólnego funkcjonowania intelektualnego, iloraz inteligencji uzyskany w indywidualnym teście IQ Wechslera wynosi od 55 do 69. Obniżenie to występuje wraz ze współwystępowaniem deficytów lub zmniejszeniem zdolności przystosowania społecznego w następujących obszarach: komunikacji, samodzielności, odpowiedzialności, bezpieczeństwa, umiejętności spędzania czasu wolnego, samoobsługi i wypełniania czynności dnia codziennego. Upośledzenie w stopniu lekkim ujawnia się przed 18 rokiem życia.[29]

[28] *Diagnoza wielospecjalistyczna i konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*, red. M. Piszczek, Warszawa 2011, s. 5.
[29] Por. J. Wyczesany, *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym* [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2005, s. 137-140.

W materiałach dla nauczycieli opracowanych w celu podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na podstawie literatury dotyczącej pedagogiki specjalnej, ucznia z upośledzeniem lekkim scharakteryzowano w następujący sposób: (…) „Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mają zróżnicowany potencjał rozwojowy. Jest to zaburzenie o charakterze globalnym (wszystkie funkcje i procesy psychiczne odbiegają od normy), dlatego ich trudności w uczeniu się wynikają z zaburzeń: spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia, mowy, sprawności motorycznych, ale także procesów emocjonalnych, motywacyjnych, adaptacji społecznej. Spostrzeganie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest niedokładne, wybiorcze, węższe zakresowo, występują zaburzenia analizy i syntezy spostrzeżeń. U uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stwierdza się obniżoną zdolność koncentracji uwagi. Ich uwaga jest krótkotrwała, mało podzielna i łatwo ulega zakłóceniu (nadmiernie odwracalna).
Bardzo trudno jest skoncentrować ich uwagę zwłaszcza, gdy podejmują rozwiązanie zadań sprawiających trudności. Wzmacnianie uwagi tych uczniów jest procesem ciągłym i nie można go pomijać w trakcie realizacji działań edukacyjno-terapeutycznych. Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim mają dobrą pamięć mechaniczną. Natomiast pamięć logiczna jest u nich w dużym stopniu zaburzona (…)".[30]

Najczęściej opóźniony jest również rozwój mowy. Dziecko ma trudności z wypowiadaniem myśli oraz formułowaniem wypowiedzi, widoczny jest również mały zasób słów oraz liczne wady wymowy podobne jak u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym.

U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim opóźniony jest rozwój motoryki, a ruchy są mało precyzyjne i słabo skoordynowane. Uczeń ten jest zdolny do uczuć wyższych, jednak ma osłabioną kontrolę emocji popędów i dążeń.[31]

Obowiązek szkolny uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą realizować w szkołach ogólnodostępnych lub ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, szkołach integracyjnych, szkołach specjalnych oraz w ramach edukacji domowej. Uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim realizuje tę samą podstawę programową co uczeń pełnosprawny w myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy progra-

[30] P. Jurkiewicz, B. Rola, *Model pracy z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 176.
[31] Por. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, red. G. Tkaczyk, T. Serafin, Warszawa 2001, s. 32-33.

mowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2.[32] Należy jednak pamiętać, że uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ze względu na ograniczone możliwości nie jest w stanie opanować takiego samego zakresu wiedzy, jak uczeń pełnosprawny i dlatego ustawodawca zakłada, że (…)„Nauczyciele mają obowiązek dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia rozwojowe uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.(…)”[33], co przekłada się między innymi na stosowanie odpowiednich do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka metod, form oraz środków dydaktycznych.

Nauczyciel pracujący z dzieckiem z niepełnosprawnością, upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim powinien pamiętać o tym, by realizując zamierzenia dydaktyczno-wychowawcze dostosowywać wymagania.

Podstawowe sposoby dostosowania to:

- omawianie takich partii materiału, które dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są wstanie zrozumieć, zmniejszanie stopienia trudności przekazywanych treści;
- pamiętanie o tym, że należy pozostawić więcej czasu na utrwalenie materiału;
- unikanie w wypowiedziach trudnych i abstrakcyjnych zwrotów czy wyrażeń;
- wykorzystywanie konkretów w przekazywaniu nowych treści, czyli stosowanie zasady poglądowości;
- unikanie zadawania pytań problemowych, przekrojowych;
- stosowanie wolniejszego, dostosowanego do możliwości i potrzeb ucznia tempa pracy;
- odrębne, dostosowane instruowanie dzieci;
- zadawanie prac domowych jakościowo i ilościowo dostosowanych do możliwości dziecka, takich by dziecko mogło je wykonać samo.

[32] http://www.men.gov.pl/
[33] P. Jurkiewicz, B. Rola, *Model pracy z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 178.

WYBRANE WSKAZÓWKI DOSTOSOWANIA WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH W PIERWSZYM ETAPIE EDUKACYJNYM DLA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ W STOPNIU LEKKIM

Realizując treści programowe z edukacji polonistycznej nauczyciel powinien pamiętać, by zawsze w sposób odpowiedni dobierać teksty, wizualizować je, a przede wszystkim dostosować do zainteresowań dzieci. W zakresie pisowni, czyli znajomości reguł ortograficznych i gramatycznych akcentować bardziej umiejętności praktyczne, bez konieczności zapamiętywania zasad i reguł rządzących pisownią. Wypowiedzi pisemne powinny mieć walor praktyczny, a ustne wypowiedzi powinny dotyczyć najbliższego uczniowi środowiska, mogą też być wspierane planem wypowiedzi oraz obrazem.
W zakresie zajęć technicznych nie trzeba dostosowywać wymagań, co nie zwalnia nauczyciela od przekazywania instrukcji słownych w sposób prosty i zrozumiały, poparty przykładem lub gotowym wzorem.
W zakresie treści dotyczących zajęć z komputerem należy zwrócić szczególna uwagę na praktyczne działanie. Prace z wykorzystaniem środków multimedialnych czynią dziecko z niepełnosprawnością, w ocenie rówieśników, pełnosprawnym kolegą. Praca z komputerem wzmacnia motywacje ucznia do pracy, jest atrakcyjna, pozwala na zdobywanie wiedzy w nieszablonowy sposób, przygotowuje ucznia do korzystania z mediów w życiu dorosłym.
W zakresie edukacji muzycznej i plastycznej dostosowanie powinno polegać na dostrzeganiu możliwości ucznia, jego zainteresowań i predyspozycji tak, by udział w tych zajęciach był dla dziecka przyjemnością i dostarczał mu pozytywnych bodźców.
W zakresie edukacji matematycznej dostosowanie polega głównie na dostosowaniu treści dotyczących posługiwaniem się tabelami i wykresami. Treści z zakresu geometrii powinny być realizowane zawsze w oparciu o rysunek, szkic. Przeliczanie jednostek miar i stosowanie narzędzi pomiarowych zawsze powinno być poparte praktycznym działaniem.
W zakresie realizacji treści wychowania fizycznego ważne jest, by uczeń z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim zawsze rozumiał instrukcje, a więc przede wszystkim to one powinny być dostosowane. Nie wolno tez zapomnieć o promocji zdrowia oraz uczeniu aktywnego spędzania wolnego czasu.[34]

[34] Por. P. Jurkiewicz, B. Rola, op. cit. [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 190-194.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych", Zenon Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

  „Treść książki jest rezultatem kilkuletnich badań nad integracyjną formą kształcenia prowadzonych na terenie województwa śląskiego w latach 2007–2010. Podjęta problematyka została ulokowana w kontekście sytuacji trudnych związanych z codzienną pracą w klasie integracyjnej. Dotyczy ona między innymi organizacji pracy lekcyjnej, oceniania, kwalifikowania uczniów do zespołu klasowego, rozmieszczenia uczniów w przestrzeni sali lekcyjnej, kwalifikacji i kompetencji nauczycieli pracujących w tych klasach. Zagadnienia te zostały osadzone w licznych kategoriach analitycznych zaczerpniętych z pola różnych nauk społecznych i humanistycznych (np. w koncepcjach antynomii, wiedzy potocznej, kapitału społecznego, wsparcia czy konfliktu). Ostatni rozdział części empirycznej książki zawiera opinie nauczycieli o korzyściach i sytuacjach pozytywnych omawianej formy kształcenia. Prócz części empirycznej książka zawiera szerokie wprowadzenie obejmujące dyskusję nad zasadnością podziału badań na teoretyczne i praktyczne w pedagogice, ze szczególnym uwzględnieniem eksploracji kształcenia integracyjnego, oraz zakończenie ukazujące drogi badawcze kształcenia uczniów niepełnosprawnych."

  Opis książki podany za http://www.empik.com /.

- „Pedagogika upośledzonych umysłowo", Janina Wyczesany, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

  „Opracowanie niniejsze powstało w odpowiedzi na zapotrzebowanie studentów pedagogiki specjalnej. Książka obejmuje trzy grupy zagadnień. W pierwszej znalazły się wstępne wiadomości dotyczące oligofrenopedagogiki jako nauki Pokazuje ona wzajemny związek między stopniem upośledzenia a planowaniem postępowania rewalidacyjnego. Druga część książki zawiera ogólne założenia organizacji szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo w Polsce i dotyczy głównie placówek w formie zorganizowanych zakładów opieki szkolnej i zdrowotnej. Część trzecia zawiera materiał dotyczący opieki nad dzieckiem upośledzonym umysłowo we Francji i w Belgii. Na dołączonej do książki płytce CD umieszczono wybrane przepisy regulujące działalność placówek specjalnych dla upośledzonych umysłowo oraz dotyczące zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi w szkołach publicznych."

  Opis książki podany za http://www.impulsoficyna.com.pl/.

- „Dzisiaj się bawimy. Rewalidacja indywidualna prowadzona Metodą Dobrego Startu scenariusze zajęć klas I-IV szkoły specjalnej" Barbara Kosmowska, WSiP S.A., Warszawa 1999.
  „Książka ta adresowana jest głównie do nauczycieli, wychowawców, terapeutów, rodziców i osób pracujących nad usprawnianiem rozwoju psychofizycznego dzieci lekko upośledzonych umysłowo, (…) celem tej publikacji jest ukazanie jednej ze skuteczniejszych form pracy (…) metody dobrego startu"[35], zawiera propozycje organizacji zajęć i gotowe scenariusze lekcji, jak również zbiory piosenek z akompaniamentem".

4.2. Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Jednym ze składników rozwoju każdego dziecka jest rozwój społeczny. U ucznia z niepełnosprawnością umysłową w stopniu umiarkowanym i znacznym uwypuklone są potrzeby psychiczne, takie jak: bezpieczeństwo, przynależność, miłość i szacunek. Niepełnosprawność tych dzieci nie ogranicza ich możliwości w okazywaniu przyjaźni, serdeczności czy sympatii. Dzieci te ujawniają dużą potrzebę kontaktów interpersonalnych, potrafią się porozumiewać, a współpraca z innymi daje im dużo radości i satysfakcji. Zazwyczaj potrafią i chętnie wykonują proste czynności domowe, potrafią wykonywać proste czynności samoobsługowe, a nawet mogą wykonywać nieskomplikowane prace zarobkowe. Iloraz inteligencji dzieci z niepełnosprawnością umysłową w stopniu umiarkowanym wg Wechslera wynosi od 35 do 54 IQ, natomiast dzieci z niepełnosprawnością umysłową w stopniu znacznym wg Wechslera wynosi od 20 do 34.

Pomimo tego iż maksymalny poziom dojrzałości społecznej ucznia z upośledzeniem umiarkowanym to 10-latek, a ucznia z upośledzeniem znacznym to 7-8 lat. Nie wolno zapominać, iż priorytetowym celem wychowania każdego niepełnosprawnego dziecka jest rozwijanie jego niezależności przy uwzględnieniu jego możliwości. Należy go wyposażyć w umiejętności, które ułatwią mu funkcjonowanie w dorosłym życiu. Istotą wychowania ucznia z głębszą niepełnosprawnością umysłową jest traktowanie go zawsze jak jednostkę autonomiczną, niepowtarzalną i zasługującą na szacunek bez stawiania wstępnych warunków. Dzięki temu zapewnia się mu większą swobodę, zawierza się jego

[35] B. Kosmowska, *Dzisiaj się bawimy. Rewalidacja indywidualna prowadzona metodą dobrego startu scenariusze zajęć klas I-IV szkoły specjalnej*, Warszawa 1999, s. 3.

pozytywnym i twórczym możliwościom. Daje się mu do zrozumienia, że samo jest w stanie poradzić sobie w szkole z powstałymi problemami.

W materiałach dla nauczycieli opracowanych w celu podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na podstawie literatury dotyczącej pedagogiki specjalnej, ucznia z upośledzeniem umiarkowanym scharakteryzowano w następujący sposób:
(…)„U osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym występuje opóźniony rozwój mowy.(…) Osoby te komunikują się prostymi zdaniami, równoważnikami zdań, pojedynczymi wyrazami bądź pozawerbalnie (gesty, mimika z jednoczesną wokalizacją). Mają trudności nie tylko w przekazie słownym, ale i w odbiorze informacji (…) Grupę tę charakteryzuje zaburzona pamięć świeża i trwała. Uczniowie mają trudności w dłuższym skoncentrowaniu się na określonym przedmiocie czy czynności, zapamiętywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu informacji, często występują zmyślenia.

Ich postępy w nauce są ograniczone, ale pewna grupa osób jest w stanie opanować podstawowe umiejętności potrzebne do czytania, pisania, liczenia. Liczenie oparte jest najczęściej na przeliczaniu elementów. Uczniowie mają trudności przy operowaniu pieniędzmi. Myślenie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym ma charakter konkretno-obrazowy, nieoperacyjny.
Dostrzegają oni podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, potrafią poprawnie zdefiniować proste pojęcia.

Poziom umiejętności społecznych jest wyższy niż kompetencje intelektualne i uzależniony od jakości nauczania i wychowania w rodzinie i w placówkach. W relacjach interpersonalnych ujawniają sympatię i przywiązanie oraz potrzebę kontaktów społecznych. Zakres przeżyć emocjonalnych jest porównywalny z bogactwem doznań osób w normie intelektualnej. Mają świadomość upływu czasu. Rozumieją pojęcia „przeszłość", „przyszłość" i interesują się swoimi perspektywami choć dotyczą one wyłącznie niedalekiej przyszłości. Mają jednak trudności w funkcjonowaniu w sytuacjach problemowych, wymagających m. in. umiejętności poszukiwania informacji o problemie i możliwościach działania."[36]

[36] B. Marcinkowska, *Model pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 199.

W materiałach tych wnikliwie opisano grupę osób z upośledzeniem znacznym i tak: (…)„W grupie tej stwierdza się, częściej niż wśród osób z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego, zaburzenia w zakresie receptorów (…) oraz uszkodzenie kory mózgowej, częściej współwystępują padaczka, wady neurologiczne i fizyczne. Upośledzenie analizatorów powoduje, że osoba niedokładnie odzwierciedla otaczającą ją rzeczywistość. W przypadku percepcji zwraca się uwagę na zaburzenia w zakresie funkcjonowania zmysłów oraz pola odbioru wrażeń. W bezpośrednich kontaktach zwracają uwagę układ ciała, sposób patrzenia, odroczone reakcje, czy też czasami nieadekwatne reakcje na bodźce, przejawiające się nadwrażliwością lub niedowrażliwością. Proces spostrzegania tych osób przebiega wolno i niedokładnie. Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym rozumieją mowę i proste polecenia. W komunikacji werbalnej występują zaburzenia mowy, które często w znacznym stopniu zniekształcają wypowiedź, przez co staje się ona niezrozumiała dla otoczenia (…) Osoby te wytwarzają często „specyficzny kod językowy" zrozumiały tylko dla najbliższego otoczenia, zwłaszcza wtedy, gdy ich potrzeby bez najmniejszego wysiłku są przez innych spełniane i mowa werbalna wydaje się im niepotrzebna. Osoby dorosłe z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym cechuje mechaniczna pamięć, uwaga mimowolna o małej trwałości. Grupę tę charakteryzuje myślenie konkretno-obrazowe, przedoperacyjne. Rozpoznają kształty geometryczne, umieją przerysować koło, trójkąt, kwadrat, drzewo, stół, dom, postać człowieka. Dostrzegają podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, ale nie potrafią ująć podobieństw i różnic między pojęciami. Wymagają wsparcia w procesie radzenia sobie w trudnej dla nich sytuacji(…)."[37]

Realizacja obowiązku szkolnego przez uczniów z niepełnosprawnością umysłową w stopniu umiarkowanym i znacznym może odbywać się w szkołach ogólnodostępnych lub ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, szkołach integracyjnych, szkołach specjalnych oraz w ramach edukacji domowej. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym realizują podstawę programową kształcenia ogólnego stanowiącą załącznik nr 3 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

„Specyfika kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym polega na nauczaniu i wychowaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym

[37] B. Marcinkowska, op. cit. [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 200.

poznawaniu otaczającego świata – w całym procesie edukacji. W stosunku do uczniów, zwłaszcza uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym, przez cały okres kształcenia w szkole podstawowej, a następnie w gimnazjum, działania edukacyjne są ukierunkowane na zaspokajanie specyficznych potrzeb edukacyjnych tych uczniów, odpowiednio do ich możliwości psychofizycznych. Przy ustalaniu kierunków pracy z uczniem należy uwzględniać indywidualne tempo rozwoju ucznia. Z tego względu podstawa programowa nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum. Edukacja uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym opiera się na indywidualnych programach edukacyjnych, opracowanych przez nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniami na podstawie odrębnych przepisów." [38]

Nauczyciel, terapeuta w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym powinien dążyć, by jego wychowankowie byli przygotowani do samodzielnego funkcjonowania zgodnie ze swoimi potrzebami, możliwościami, zainteresowaniami. Powinien więc wyposażyć uczniów w takie wiadomości i umiejętności, które pozwolą na pełnienie realnych ról społecznych tzn.:

- by potrafili porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie i by ich mowa była zrozumiała dla otoczenia;
- by zdobyli maksymalną niezależność życiową w zakresie zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych w zakresie własnych możliwości;
- by byli zaradni w życiu codziennym adekwatnie do własnego, indywidualnego poziomu sprawności i umiejętności oraz mieli poczucie sprawczości satysfakcji i radości z życia;
- by mogli uczestniczyć w różnych formach życia społecznego na równi z innym członkami danej zbiorowości, znając i przestrzegając (w ramach swoich możliwości) ogólnie przyjęte norm życia społecznego, zachowując przy tym prawo do swojej autonomii. [39]

Reasumując, w pracy z dziećmi z niepełnosprawności aintelektualną powinno korzystać się z wielu koncepcji, technik i metod nauczania tak, by dziecko miało szansę osobistego rozwoju na miarę własnych możliwości. Przyjmując założenia, że żadne konkretne i jednostronne działanie nie rozwiąże wszystkich problemów dzieci niepełnosprawnych z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarko-

[38] Dz. U. z 30 sierpnia 2012r, poz.997, s. 68.
[39] Por. L. Klaro-Celej, K.i K. Lausch, L. Mossakowska*, Propozycja konstrukcji programu edukacji uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*, [w:] *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym, cz.1,* red. M. Piszczek, Warszawa 2001, s. 5-9.

wanym i znacznym, to sami nauczycie powinni stale poszerzać swoje umiejętności i zdobywać nowe doświadczenia.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne dla I-go etapu nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, Renata Naprawa, Kornela Maternicka, Alicja Tonajewska, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.

  Książka ta powstała (...) *„z myślą o nauczycielach uczących dzieci i młodzież niepełnosprawną intelektualną w stopniu umiarkowanym; specjalistach: psychologach, pedagogach, terapeutach, logopedach pracujących na co dzień z wyżej wymienioną grupą uczniów, a także o osobach z najbliższego otoczenia dziecka- rodzicach, rodzeństwie. Proponowane przez nas programy (…) Pozwalają na swobodę w zakresie doboru zagadnień, ćwiczeń, materiału, celów, zadań oraz metod i form pracy wspomagających proces uczenia się i wychowania dzieci."*[40]

Autorki tej publikacji prezentują skonstruowane Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne, które ukierunkowane są na dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i jego potrzeby w następujących obszarach:

- obsługiwanie samego siebie „Ja z samym sobą";
- uspołecznienie „Ja i otoczenie";
- rozwijanie sprawności umiejętności, „Ja w środowisku szkolnym".

Programy te zawierają ponadto zestawy wybranych ćwiczeń narządów aparatu mowy, analizy i syntezy wzrokowej, percepcji słuchowej, ćwiczeń z zakresu małej i dużej motoryki oraz edukacji ruchowej korygującej deficyty rozwojowe. Układ treści w tych programach ma charakter spiralny.

4.3. Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim w badaniu psychologicznym wykazują opóźnienie intelektualne. Ich iloraz inteligencji IQ wg Wechslera wynosi poniżej 20. Poprzez wszechstronny rozwój wszelkich potencjalnych zdolności i umiejętności dziecka z upośledzeniem umysło-

[40] R. Naprawa, K. Maternicka, A. Tonajewska, *Indywidualne Programy Edukacyjno -Terapeutyczne dla I etapu nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, Gdańsk 2007.

wym w stopniu głębokim można mu pomóc w sprostaniu zadaniom, które będzie stawiało przed nim życie. Zadaniem nauczycieli-terapeutów jest stworzenie odpowiednich warunków aktywnego uczestnictwa w życiu bliższego i dalszego otoczenia, które staną się podstawą do gromadzenia doświadczeń, a te z kolei będą wpływać bezpośrednio na rozwój dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu głębokim.[41]

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA DZIECI Z UPOŚLEDZENIEM W STOPNIU GŁĘBOKIM

Dzieci te w zakresie czynności orientacyjno-poznawczych są bardzo zróżnicowane, od całkowitego braku percepcji, uwagi mimowolnej do częściowego jej występowania. Zazwyczaj nie ma mowy czynnej i biernej, dzieci te wydają nieartykułowane dźwięki, czasem potrafią wypowiedzieć i zrozumieć proste wyrazy oraz zrozumieć proste polecenia. W zakresie procesów emocjonalno-motywacyjnych potrafią wyrażać proste emocje zadowolenia i niezadowolenia, czasem wyrażają je za pomocą gestów, uśmiechu, przywiązują się do rodziców/opiekunów, terapeutów.
Rozwój społeczny tych dzieci jest bardzo ograniczony, nie mają one prawie wcale czynności regulacyjnych (żyją chwilą bieżącą), nie potrafią dbać o swoje bezpieczeństwo, mogą nauczyć się prostych nawyków, wymagają stałej opieki.[42]

Obowiązkiem szkolnym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim objęto dopiero w roku 1997 w myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim.[43] Obecnie zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim organizowane są zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim.[44] Organizuje się je w formie zespołowej lub indywidualnej. Orzeka o tym zespół orzekający publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym specjalistycznej, który wydaje orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych na podstawie odrębnych przepisów.

[41] M. Kościółek, K. Parys, *Edukacja szkolna uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim* [w:] *Usprawnianie wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym,* red. J. Pilecki, Kraków 1998, s. 137-140.
[42] Por. J. Lausch-Żuk, *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym* [w:] *Pedagogika specjalna,* red. W. Dykcik, Poznań 1997, s. 149-153.
[43] Dz. U. 1997 nr 14 poz. 76.
[44] Dz. U. Warszawa, dnia 7 maja 2013 r. Poz. 529.

Trzeba pamiętać o tym, że wydając orzeczenie, zespół orzekający opiera się na wielospecjalistycznej diagnozie psychologiczno-pedagogicznej funkcjonowania dziecka, analizuje dostarczoną przez wnioskodawców (rodziców/prawnych opiekunów dziecka) dokumentację medyczną, zaświadczenia i opinie specjalistów oraz informacje o funkcjonowaniu edukacyjnym dziecka (opinia szkoły, nauczyciela prowadzącego zajęcia z dzieckiem). Orzeczenie może być uchylone lub zmienione w każdym czasie na wniosek rodzica bądź opiekuna prawnego dziecka. Zatem w przypadku, kiedy nauczyciele, obserwując postępy czy napotykane trudności dziecka, sygnalizują potrzebę zmiany realizowanej przez dziecko podstawy programowej, formy kształcenia, rodzic może wystąpić z wnioskiem do zespołu orzekającego poradni psychologiczno-pedagogicznej o zmianę orzeczenia, wydanie nowego lub uchylenie orzeczenia.

Za spełnianie obowiązku szkolnego uznaje się udział dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, w wieku od 3 do 25 lat, w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych zespołowych lub indywidualnych realizowanych zgodnie z zapisami powyższego rozporządzenia. Do ukończenia 18 roku życia udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych jest zatem realizacją obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, natomiast kontynuacja udziału w tych zajęciach przez dziecko w wieku od ukończenia 18 lat do 25 roku życia jest jego prawem.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, obowiązek szkolny najczęściej realizują w placówkach kształcenia specjalnego w formie zajęć grupowych, w wymiarze 20 godzin tygodniowo, bądź w formie zajęć indywidualnych w domu wymiarze 10 godzin tygodniowo. Ta druga forma może być realizowana w placówkach masowych, czy integracyjnych.

Nauczyciel prowadzący zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, na podstawie orzeczenia, opracowuje indywidualny program zajęć dla każdego dziecka (także objętego zajęciami w formie zespołowej), bowiem dla tej grupy dzieci nie ma podstawy programowej, ponieważ specyfika ich funkcjonowania wymaga bardzo daleko idącej indywidualizacji szczegółowych celów podejmowanych oddziaływań.
Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze powinny zapewnić dziecku z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim następujące potrzeby psychiczne:

- potrzebę poczucia bezpieczeństwa (Nie zrealizowanie tej potrzeby uniemożliwia realizację pozostałych potrzeb oraz skuteczne uczenie się. Można ją zrealizować poprzez zapewnienie warun-

ków do realizacji podstawowych potrzeb biologicznych, konsekwentne postępowanie i przewidywalność znanych osób i zdarzeń, umożliwienie przejawiania samodzielności.);

- potrzeby związane z dojrzewaniem osobowości emocjonalno-społecznej (Aby zrealizować tę potrzebę należy pracować by zrealizować potrzebę doznawania opieki, kontaktu i wzajemnego porozumiewania się, potrzebę bycia zauważonym, kontaktu z rówieśnikami oraz potrzebę doznawania poczucia własnej wartości.);
- potrzeby popędowe (Do nich zalicza się potrzeby: pokarmowe, płciowe, uzewnętrzniania napięć agresywnych i społecznie akceptowane zachowania zaczepno-obronne.);
- potrzeby czynnościowe (Potrzeby czynnościowe realizowane są poprzez zaspakajanie potrzeby ruchu oraz doznawanie wrażeń zmysłowych.);
- potrzeby poznawcze (Należy stwarzać optymalne warunki do zaspakajania tych potrzeb oraz warunki do przejawiania samorzutnej aktywności poznawczej.);
- potrzebę uzewnętrzniania przeżyć (Należy zadbać, by wyrażanie emocji przybierało formy akceptowane przez społeczeństwo.);
- potrzebę snu i wypoczynku. [45]

Pracując z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim należy stosować wymienione niżej zasady:

1. „Zasada gruntownej znajomości dzieci upośledzonych oraz przychodzenia im z racjonalną, specjalistyczną pomocą.
2. Zasada dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb dzieci oraz warunków środowiskowych.
3. Zasada aktywnego i świadomego udziału dziecka w pracy pedagogicznej.
4. Zasada wszechstronnej poglądowości i przykładu.
5. Zasada zintegrowanego oddziaływania pedagogicznego.
6. Zasada trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich i dalszego doskonalenia.”[46]

W oparciu o te zasady opracowano podstawowe wskazówki dla nauczycieli do pracy z uczniami upośledzonymi w stopniu głębokim. I tak nauczyciel, terapeuta prowadzący zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze powinien:

[45] Por. J. Pilecki, S. Olszewski, T. Żurek, *Zasady i metody pracy z osobami głębiej upośledzonymi umysłowo* [w:] *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, red. J. Pilecki, Kraków 1998, s. 11-16.
[46] J. Pilecki, S. Olszewski, T. Żurek, op. cit. [w:] *Usprawnianie wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, op. cit., s. 16.

- poznać wszechstronnie dziecko z którym pracuje, wykorzystując informacje z dostępnej mu dokumentacji, informacje zebrane od rodziców/opiekunów, a także analizując wyniki własnej obserwacji;
- utrzymywać stałe kontakty z rodzicami/opiekunami dziecka;
- nieustannie obserwować zachowanie podopiecznego, jego reakcje, poszukiwać przyczyn w zmianach w zachowaniu, nastroju przed zlikwidowaniem objawu;
- zawsze stosować zasadę indywidualizacji;
- unikać pośpiechu w pracy, stosować częste przerwy w stymulacji dziecka;
- używać przystępnych form przekazu i treści, wiązać je z praktycznym działaniem, opisywać słowami zaplanowane i wykonywane czynności;
- tworzyć jak najwięcej okazji do osiągania sukcesów;
- usuwać rozpraszające bodźce, stosować rytuały dnia codziennego;
- być konsekwentnym, wymagającym, uczącym samodzielności, zachęcać dziecko do aktywności;
- być wzorem, stwarzać miłą atmosferę podczas zajęć;
- organizować możliwie częste kontakty z rówieśnikami także z pełnosprawnymi;
- nieustannie pogłębiać swoją wiedzę.[47]

Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim zgodnie z Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 23 kwietnia 2013 r.[48] przez cały okres pobytu w placówce prowadzi się zeszyty obserwacji, do których wpisuje się informacje dotyczące:

- zmian w zakresie dużej motoryki (postawa, lokomocja, koordynacja ruchów);
- zmian w zakresie małej motoryki (koordynacja ruchów rąk, koordynacja wzrokowo-ruchowa, manipulacja);
- napędu- aktywności niekierowanej (własnej);
- koncentracji uwagi (podczas aktywności spontanicznej, w zabawie, w zadaniu; czas koncentracji);
- współdziałania (w różnych sytuacjach; czas współdziałania);
- opanowanie nowych umiejętności (tempo, trwałość, stopień trudności);
- dominującego nastroju i emocji;
- gotowości do kontaktów (rodzaje, kierunki);

[47] Por. J. Pilecki, S. Olszewski, T. Żurek, op. cit. [w:] *Usprawnianie wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym,* op. cit. s. 16-18.
[48] Dz. U. z 7maja 2013 nr poz. 529.

- umiejętności w zakresie samoobsługi;
- udziału w czynnościach porządkowych;
- zachowań trudnych (opis tych zachowań oraz sytuacji, w których występują, reakcje nauczyciela, zmiany w zachowaniu).

Zeszyt obserwacji prowadzony jest odrębnie dla każdego uczestnika zajęć rewalidacyjno- wychowawczych.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ I POLECIĆ RODZICOM:

- „Dzieci głęboko niezrozumiane. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim", Małgorzata Kwiatkowska, Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod Wiatr", Warszawa 1997.
  Program zawarty w tej książce stanowi podstawę do opracowania dla każdego dziecka Indywidualnego Programu Rewalidacyjno-Wychowawczego. Autorka Małgorzata Kwaśniewska chce namówić czytelnika do zadawania sobie pytań i szukanie coraz lepszych rozwiązań, szukania nie tylko w literaturze ale przede wszystkim w samym sobie.

- „Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski", Małgorzata Kwiatkowska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
  (…) *Największym problemem życiowym, a właściwie pułapką czyhającą na osoby niepełnosprawne intelektualnie jest to, że z jednej strony – osoby te zbyt mało rozumieją i umieją, żeby móc korzystać ze zwyczajnego życia; z drugiej zaś – nie mając szerokiego ogólnego dostępu do zintegrowanego systemu wspomagania rozwoju, niewiele mogą zrozumieć i się nauczyć.(…), Realizują obowiązek szkolny, ale nie można nazwać ich uczniami, zajmują się nimi nauczyciele, ale to, co robią nie jest nauczaniem. Osoby niesprawne intelektualnie istnieją, ale tak jakby ich nie było (…)*[49].

- „Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców", Cliff Cunningham, WSIP, Warszawa 1994.
  Autor, specjalista w dziedzinie wychowania i nauczania dzieci umysłowo upośledzonych, przekazuje najważniejsze informacje na temat zespołu Downa, jego przyczyn, cech charakterystycznych i możliwości rozwojowych. Książka ta została napisana na podstawie wieloletnich doświadczeń w pracy z rodzicami dzieci z zespołem Downa, zawiera odpowiedzi na najważniejsze pytania i problemy.

[49] M. Kwiatkowska, *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski,* Warszawa 2006, s. 7-8.

- „Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli", red. Maria Orkisz, Maria Piszczek, Alina Smyczek, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.

  Rekomendacja Marii Piszczek: „Przedstawiony w przewodniku sposób pracy z uczniami z głębokim upośledzeniem umysłowym jest rezultatem umiejętnego połączenia filozofii towarzyszenia w rozwoju osobowym ucznia z dokładną behawioralną analizą jego umiejętności funkcjonalnych. Połączeniem podejścia skoncentrowanego na interakcji i komunikacji z uczniem oraz na poszanowaniu jego wyborów i decyzji z podejściem zakładającym opanowanie krok po kroku tych umiejętności, które w przyszłości zmienią jakość jego życia."

4.4. Dziecko z niepełnosprawnością sprzężoną jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Gdy u dziecka występuje więcej niż jedna niepełnosprawność, to mówimy wtedy o tzw. niepełnosprawności sprzężonej. (…) „Niepełnosprawność sprzężona (nazywana też upośledzeniem sprzężonym, złożonym, wielorakim) nie jest prostą sumą składających się na nią niepełnosprawności, ale stanowi swoistą, odrębną i złożoną jednostkę(…).[50] Każde dziecko z niepełnosprawnością sprzężoną ma swoiste potrzeby. Nie można więc dokonać ogólnej charakterystyki ucznia ze sprzężoną niepełnosprawnością.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określając u dziecka niepełnosprawność sprzężoną obliguje szkołę do stosowania w procesie kształcenia takiego dziecka specjalnych metod pracy, dostosowanych do każdej ze wskazanych u niego niepełnosprawności.

Liczba występujących niepełnosprawności sprzężonych jest bardzo duża. Przykładowy zestaw kombinacji dwóch niepełnosprawności: upośledzenie umysłowe oraz wady wzroku przedstawiono w opracowanej przez MEN w 2010 r. publikacji, „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli". Te dwie niepełnosprawności mogą występować aż w dwudziestu czterech kombinacjach.

[50] B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 212.

W niepełnosprawności sprzężonej zawsze jedna z niepełnosprawności jest dominująca. Gdy wśród dwóch niepełnosprawności występuje upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim to właśnie ta niepełnosprawność jest dominującą, a w związku z tym według rodzaju upośledzenia przyjmuje się odpowiednią podstawę programową do realizacji.
I tak uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną z upośledzeniem w stopniu lekkim realizują taką samą podstawę jak ich pełnosprawni rówieśnicy, uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym realizują Podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, a uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim biorą udział w zajęciach rewalidacyjnych na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej
z dnia 13 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim.[51]

Edukacja dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością jest prowadzona w szkole. Te dzieci, które z uwagi na swoją niepełnosprawność nie mogą uczęszczać do szkoły, objęte są nauczaniem indywidualnym prowadzonym w warunkach domowych. Dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną nauczyciele powinni opracować IPE-T.
Edukacja i rehabilitacja tych dzieci jest procesem żmudnym i długotrwałym. Dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności wymagają indywidualnej pomocy i wyjątkowej akceptacji ze strony otoczenia, a szczególności osób bliskich. Często to właśnie cała rodzina znajduje się w trudnej i pełnej sprzecznych emocji sytuacji. Niezbędne jest więc oprócz specjalistycznej pomocy dla dziecka wsparcie psychologiczne oraz pedagogiczne dla dziecka i jego rodziców/opiekunów.[52]

4.5. Dziecko niewidome i słabowidzące jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Każdemu dziecku, bez względu na jego wiek, wzrok służy do poznawania otaczającej go rzeczywistości oraz zdobywania doświadczenia. Narząd wzroku umożliwia zarówno poznawanie zwykłych czynności dnia codziennego, jak również złożonych procesów prowadzących do nauki czytania i pisania.

[51] Dz. U. z 7maja 2013 nr poz. 529.
[52] A. Twardowski, *Wychowanie dzieci o niesprawności sprzężonej* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie,* red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 515-539.

Dziecko obserwując, zbiera doświadczenia wzrokowe, a potem przechodzi do czynności praktycznych opartych na mechanizmach koordynacji wzrokowo-ruchowej. Wzrok ma ogromne znaczenie w życiu dziecka, bowiem jego sprawność decyduje o jego orientacji przestrzennej, pozwala mu na samodzielne, swobodne przemieszczanie się, samodzielność w wykonywaniu czynności samoobsługowych, aktywny udział w życiu rówieśniczym, na ekspresję emocjonalną oraz zdecydowanie ułatwia komunikację.[53] „Brak wzroku, czy zaburzenia jego funkcjonowania jako niesprawność sensoryczna, powoduje zubożenie i trudności nie tylko w sferze procesów poznawczych, ale ma swoje poważne konsekwencje psychospołeczne".[54]

Widzenie i percepcję wzrokową umożliwiają następujące czynności:

- motoryczne gałek ocznych ukierunkowujące na bodziec i umożliwiające konwergencję;
- optyczne, to jest kierowanie wpadających do gałki ocznej promieni światła na tzw. plamkę żółtą znajdującą się na siatkówce, obejmującą największą liczbę czopków, dzięki czemu widzenie jest najdokładniejsze;
- wzrokowe przekazujące pobudzenia nerwowe przez nerwy wzrokowe do ośrodka wzrokowego, gdzie powstają obrazy oglądanych przedmiotów czy zjawisk.

Na czynności wzrokowe składają się: widzenie centralne (dotyczy to widzenia bardzo małych przedmiotów, liter, cyfr), widzenie obwodowe (widzenie dużych przedmiotów, przedmiotów w ruchu, umożliwia orientację przestrzenną, widzenie stereoskopowe (widzenie perspektywy, głębi, horyzontu), widzenie barw, widzenie nocne dzięki adaptacji receptorów wzrokowych.[55]

Zaburzenie widzenia centralnego bada się przy pomocy metod okulistycznych, sprawność widzenia centralnego mierzy się ostrością wzroku. Lekarze okuliści określają stopień tego obniżenia w postaci ułamka zwykłego lub dziesiętnego, np. ułamek1/20 lub 3/60 (0,05) , oznacza, że ostrość widzenia została 20 krotnie obniżona lub, że dziecko zachowało 5% normalnej ostrości wzroku. Dzieci z ostrością wzroku pomiędzy 1/20 a 1/4 (0.05 a 0,25), a nawet 1/3 (0,03) to dzieci słabowidzące. Jeżeli u dziecka widzenie centralne zostało zupełnie zniszczone oznacza to, że dziecko jest całkowicie niewidome.

Zaburzenia widzenia obwodowego ujawnia się najczęściej jako koncentryczne ograniczenie widzenia polegające na stopniowym równomiernym zwężaniu się pola widzenia. Koncentryczne zburzenie

[53] Z. Sękowska, op. cit., s. 95.
[54] J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa,* Kraków 2010, s. 5.
[55] Z. Sękowska, op. cit., s. 94.

widzenia określa się w stopniach. Słabowzroczność zaczyna się od 30^0 lub 20^0. W wyniku procesów chorobowych może następować dalsze zwężanie pola widzenia prowadzące do widzenia lunetowego (dziecko widzi tylko mały fragment).Oprócz koncentrycznego ograniczenia pola widzenia może wystąpić inne uszkodzenie, jak widzenie połowiczne (po lewej lub prawej stronie pola widzenia), oraz mroczki rozsiane, czyli wypadnięcie pewnych części w polu widzenia.

Zaburzenie widzenia stereoskopowego zazwyczaj występuje u dzieci jednoocznych oraz tych u których występuje uszkodzenie czynności motorycznych, uniemożliwiające skierowanie oczu na ten sam punkt powodując widzenie zdwojone.

Dzieci dotknięte zaburzeniem widzenia barw mogą całkowicie nie widzieć, lub gorzej widzieć niektóre barwy, np. czerwoną, zieloną lub niebieską, i widzieć tylko barwy neutralne. Zburzenie widzenia barw nie jest daltonizmem czyli wrodzonym zaburzeniem widzenia barw, bez specjalnego zaburzenia czynności wzrokowych.

Zaburzenie widzenia nocnego, związane jest z uszkodzeniem pręcików i określane jest jako zmierzchowa lub kurza ślepota.[56]

Do przyczyn utraty lub znacznego uszkodzenia wzroku należą: czynniki genetyczne, wady wrodzone analizatora wzrokowego i uszkodzenia okołoporodowe, choroby analizatora wzrokowego, ostre choroby zakaźne, nowotwory, zatrucia, cukrzyca, urazy mechaniczne, termiczne i chemiczne, awitaminoza.[57]

Obecnie dzieci z uszkodzonym wzrokiem dzielimy na dwie grupy, niewidomych i słabowidzących tak przyjęte kryterium podziału wynika z braku lub posiadania użytecznych możliwości widzenia tych osób. (…) „Dla celów rehabilitacyjnych przyjmuje się następującą funkcjonalną definicję osoby słabo widzącej: jest to osoba, która pomimo okularów korekcyjnych ma trudności z wykonywaniem czynności wzrokowych , ale która może poprawić swoja zdolność wykonywania tych czynności poprzez wykorzystanie wzrokowych metod kompensacyjnych, pomocy ułatwiających widzenie i innych pomocy rehabilitacyjnych oraz poprzez dostosowanie środowiska fizycznego”[58]

[56] Por. T. Majewski, *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja* [w:] *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, red. S. Jakubowski, Warszawa 2001, s. 15-19.
[57] Por. Z. Sękowska, op. cit., s. 103.
[58] A. Adamowicz-Hummel, *Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące* [w:] *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, red. S. Jakubowski, Warszawa 2001, s. 35.

Dzieci z zaburzeniem widzenia centralnego polegającym przeważnie na zmniejszeniu ostrości wzroku ma ogromne problemy ze spostrzeganiem szczegółów, co przekłada się na problemy z czytaniem, pisaniem oraz oglądaniem obrazków. Dziecko takie może mieć większe zapotrzebowanie na światło lub przeciwnie może u niego wystąpić światłowstręt oraz podatność na olśnienie.
Dzieci z zaburzonym widzeniem obwodowym czyli zaburzeniem polegającym na ograniczeniu pola widzenia zazwyczaj mają trudności z widzeniem w złych warunkach oświetleniowych, oraz po przejściu z ciemnego pomieszczenia do jasnego lub odwrotnie. Dzieci z poważnie ograniczonym polem widzenia mogą mieć poważne problemy z orientacją w przestrzeni i poruszaniem się.
Duża liczba uczniów słabowidzących ma zaburzenia widzenia barw, zniekształcenia, dotyka je często ból oczu lub głowy. Uczniowie ci mają problemy z doborem odpowiedniego oświetlenia, oceną odległości i nierówności podłoża, raz widzą lepiej raz gorzej. Podczas intensywnego wykorzystywania wzroku pojawia zmęczenie.[59]

Przypominamy, że orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla tej grupy dzieci wydają specjalistyczne poradnie pedagogiczno-psychologiczne wyznaczone przez kuratoria. Dzieci z uszkodzonym wzrokiem mogą realizować standardy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.
Nauczyciel jest zobowiązany do dostosowania warunków kształcenia. IPE-T dla tych uczniów opracowuje zespół nauczycieli pracujący z uczniem na podstawie orzeczenia oraz Wielospecjalistycznej Diagnozy Funkcjonalnej. W WDF psycholog określa ogólną sprawność umysłową dziecka, stopień kompensacji percepcyjnej. Terapeuta widzenia określa funkcjonalną ocenę widzenia, natomiast nauczyciel czy zespól nauczycieli pracujący razem z dzieckiem bada poziom społecznego, emocjonalnego funkcjonowania dziecka oraz jego uzdolnienia i zainteresowania, dokonuje też oceny możliwości współpracy ze środowiskiem rodzinnym.

Praca z uczniem z niepełnosprawnością wynikającą z uszkodzenia wzroku wymaga stosowania zasady priorytetu rewalidacji w organizacji procesu nauczania. W pierwszym etapie edukacyjnym nie wolno zapominać o zasadzie poglądowości, bowiem dzieci w tym wieku kształtują swoje wyobrażenia na bazie obserwacji konkretnych przedmiotów czy zjawisk.[60]

[59] A. Adamowicz-Hummel, op. cit. [w:] *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, op. cit., s. 37-38.
[60] Por. R. Dziubińska, *Model pracy z uczniem niewidomym lub słabowidzącym* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 131-132.

Pracując z dziećmi słabowidzącymi należy pamiętać o tym, że osłabienie wzroku, nawet to korygowane przez szkła korekcyjne, wpływa negatywnie na ich osiągnięcia szkolne, dlatego nauczyciel powinien dla tych uczniów dostosować wymagania edukacyjne tak, by mieli oni taką samą szansę na odnoszenie sukcesów jak ich pełnosprawni koledzy.

KILKA PROSTYCH SPOSOBÓW NA ZORGANIZOWANIE I DOSTOSOWANIE OTOCZENIA DLA DZIECKA NIEWIDOMEGO LUB SŁABOWIDZĄCEGO ORAZ ZAPEWNIENIE MU MOŻLIWOŚCI REALIZACJI ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

Nauczyciel powinien:

- koniecznie poznać techniki brajlowskie nawet wtedy, gdy tylko jeden uczeń posługuje się brajlem;
- sprawdzić czy dziecko nie ma zaniedbań okulistycznych (obserwacja dziecka i konsultacja z rodzicami/opiekunami), ewentualnie można też skonsultować się z rehabilitantem wzroku w sprawie oceny możliwości wzrokowych dziecka oraz zadbać by dziecko było oprzyrządowane (kontakt PFRON i PZN) wraz z rodzicami śledzić bieżące projekty dla tej grupy niepełnosprawności;
- przeprowadzić zajęcia orientacyjne w terenie;
- wyjaśnić pozostałym uczniom problemy zdrowotne dziecka tak, by był zrozumiany i udzielano mu wsparcia;
- w miarę możliwości zmodyfikować otocznie szkolne do możliwości i potrzeb wzrokowych ucznia, zapewnić kontrasty barwne dla oznaczenia przedmiotów i miejsc, oznaczyć wszystkie niebezpieczne rogi, kanty, wyraźnie oznaczyć ciągi komunikacyjne;
- zadbać by tablica w klasie była duża, czarna lub ciemnozielona, gładka o matowej powierzchni, do pisania powinien używać miękkiej kredy w kolorze białym lub żółtym;
- zawsze odczytywać to co jest napisane na tablicy;
- posadzić dziecko słabowidzące w klasie w takim miejscu, by zapobiec ewentualnemu odblaskowi z okna, równocześnie zapewniając mu właściwe oświetlenie, widoczność i łatwy dostęp do tablicy szkolnej oraz zadbać o dodatkowe punktowe doświetlenie tablicy;
- zadbać, by klasa była wyposażona w pomoce optyczne, zachęcać dziecko do używania lunetki, okularów lunetowych (są to sprzęty o dość kosmicznym wyglądzie i sporych rozmiarach, jednak w użyciu są bardzo poręczne i wygodne, korzystanie z nich wiąże się z koniecznością przełamania

psychicznych oporów i strachu przed śmiesznością), turmonu (turmon inaczej luneta esowa to modyfikacja podstawowej lunety, która biorą pod uwagę długość może nie być dla każdego komfortowym przyrządem, jest trudno dostępna w Polsce), lupy (przy czym lupę, czyli popularnie nazywane szkło powiększające w dzisiejszej erze technologicznej można spokojnie odstawić w kąt bowiem kilka lat temu pojawiły się powiększalniki elektroniczne – urządzenia wielkości telefonu komórkowego, wyposażonego z jednej strony w kamerę, z drugiej zaś w duży i czytelny wyświetlacz. Urządzenie ma tę przewagę nad standardowym szkłem powiększającym, iż pozwala wybrać zakres powiększenia, umożliwia zmianę kontrastu – co bardzo ułatwia czytanie drobnego tekstu w fikuśnie kolorowych czasopismach, czy odwrócenie koloru (biały tekst na czarnym tle), jest to bardzo drogi sprzęt lub innych przyrządów optycznych gdy są użyteczne[61];

- dostosować do potrzeb ucznia przybory szkolne, stosować zeszyty o powiększonej liniaturze, w różnych formatach, stosować narzędzia pisarskie pozostawiające wyraźny ślad, stosować podręczniki o powiększonym druku, a jeżeli to konieczne podręczniki w brajlu;
- zapewnić mu dodatkową powierzchnię do pracy oraz miejsce na przechowywanie własnych pomocy optycznych i tekstów z większym drukiem w łatwo dostępnym dla niego miejscu;
- zawsze zachowywać porządek w otoczeniu ucznia, o ewentualnych zmianach w urządzeniu klasy zawsze poinformować ucznia z dysfunkcją wzroku, dobrze jest przyjąć zasadę, by drzwi do klasy pozostawiać zamknięte albo całkowicie otwarte;
- udostępnić wszystkie teksty w wersji powiększonej;
- umożliwić bezpośredni dostęp do prezentowanych przedmiotów, modeli, dziecko może obejrzeć te przedmioty z bliska;
- należy zwracać uwagę na zwiększoną męczliwość dziecka spowodowaną ciągłym używaniem szkieł korekcyjnych, a w związku z tym zużywaniem większej ilości energii na korzystanie z uszkodzonego zmysłu;
- zadbać, by szkoła dysponowała podręcznikami, lekturami oraz różnymi pomocami zapisanymi na nośnikach cyfrowych, by umożliwić dziecku zdobywanie wiedzy;
- zachęcać dziecko do korzystania z pozostałych zmysłów;
- zwracać uwagę na jakość prezentowanych rysunków realizując treści dotyczące geometrii;
- zwracając się do ucznia wyraźnie wymawiać jego imię, by uczeń miał pewność, że nauczyciel zwraca się do niego;
- często zadawać pytanie „co widzisz?", mówić „popatrz, lub „widzisz", bowiem te słowa istnieją

[61] J. Kuczyńska-Kwapisz, *Dzieci i niewidome i słabowidzące*, Warszawa 1996, s. 11.

w słowniku niewidomych i słabowidzących dzieci i umożliwiają sprawdzenie trafności doznań wzrokowych;

- zachęcać dziecko, by brało udział we wszystkich zajęciach pamiętając równocześnie, by nie stwarzać sytuacji dydaktycznych, które uniemożliwiłyby dziecku uczestniczenie w nich.

Czasami naprawdę wystarczy, aby uczniowi z dysfunkcją wzroku stworzyć szansę na pełne korzystanie z lekcji. Nauczyciele powinni nabrać nawyku głośnego wypowiadania tego, co zapisują na tablicy. Umożliwia to bowiem uczniowi słabowidzącemu sporządzenie samodzielnego zapisu.[62]

Nauczyciel pracujący z dzieckiem słabowidzącym lub niewidomym nie powinien używać gestykulacji nie popartej wyjaśnieniami słownymi, nie wolno dotykać ucznia bez uprzedzenia słownego. Oceniając pracę ucznia należy pamiętać o uwzględnieniu możliwości ucznia i jego potrzeb oraz wydłużać limit czasowy na wykonanie pracy, a w przypadku, gdy dziecko nie może udzielić odpowiedzi pisemnej stosować ustną formę wypowiedzi.

Uczniowie niepełnosprawni niewidomi i słabowidzący, którzy mogą realizować edukację w szkołach integracyjnych zwiększają swoją szansę na współuczestniczenie w życiu społecznym. Nauka w szkołach integracyjnych pozwala dziecku na:

- pozostanie w najbliższym środowisku rodzinnym bez konieczności opuszczania domu i wyjazdu do szkół specjalnych dla dzieci niewidomych i słabowidzących;
- utrzymywanie stałych kontaktów z pełnosprawnymi rówieśnikami.

W poradniku dydaktycznym dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi Barbara Kwaczyńska-Reguła oraz Bożena Pierzchała przytaczają opinię Tadeusza Majewskiego dotyczącą warunków integracji dla ucznia niewidomego lub słabowidzącego. I tak uczeń ten powinien:

- „samodzielnie załatwiać, a przynajmniej sygnalizować, swoje potrzeby fizjologiczne;
- umieć samodzielnie poruszać się i mieć poczucie kierunku;
- orientować się środowisku społecznym – rozpoznawać nowych ludzi, a w środowisku fizycznym rozpoznawać znane miejsca;
- chodzić do szkoły bez specjalnych lęków, a raczej z przyjemnością;
- szybko przyswajać sobie nowe doświadczenia oraz wykazywać pewną elastyczność i zdolność do adaptacji;
- umieć wyrażać się zrozumiale.

[62] A. Adamowicz-Hummel, op. cit. [w:] *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, op. cit., s. 47-49.

Jeśli dziecko niewidome lub słabowidzące nie spełnia większości tych wskazań, wówczas będzie wymagać specjalnej pomocy w przystosowaniu się do nauki w szkole ogólnodostępnej."[63]
Gdy do klasy integracyjnej chodzi uczeń z uszkodzeniem wzroku to nie tylko zyskuje na integracji, gdyż to właśnie jego pobyt wzbogaca doświadczenia pozostałych uczniów i przygotowuje ich do życia w społeczeństwie, które powinno dawać takie same szanse osobom pełnosprawnym i z niepełnosprawnością.

PODRĘCZNIKI DLA DZIECI NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH:

MEN do roku 2008 zlecało wydawanie bezpłatnych podręczników dla uczniów z dysfunkcją wzroku w brajlu i powiększonym druku. Spośród wielu tytułów zatwierdzonych do użytku szkolnego przez MEN, do adaptacji w brajlu i powiększonym druku dla każdego poziomu nauczania oraz poszczególnych przedmiotów zatwierdzano zwykle jeden podręcznik. Podręczniki otrzymały wszystkie ośrodki szkolno-wychowawcze dla niewidomych i słabowidzących, niektóre kuratoria, Biblioteka Centralna PZN. Podręczniki wydane w wersji brajlowskiej lub drukiem powiększonym można pożyczać w bibliotekach Polskiego Związku Niewidomych, szkołach dla słabowidzących i niewidomych lub zamawiać ich wydrukowanie w Centralnym Zakładzie Wydawnictw i Nagrań PZN. Podręczniki są wypożyczane uczniom na czas nauki – okres 10 miesięcy.

Obecnie „Ministerstwo Edukacji Narodowej udostępniło aplikację umożliwiającą złożenie przez publiczne i niepubliczne szkoły podstawowe oraz ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia zapotrzebowania na adaptację podręcznika do klasy I szkoły podstawowej pt. „Nasz Elementarz" w druku powiększonym lub systemie Braille'a odpowiednio do potrzeb uczniów niewidomych i słabowidzących rozpoczynających w roku szkolnym 2014/2015 naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej."[64].

Ponadto Ośrodek Rozwoju Edukacji – ORE informuje jakie czynności należy podjąć, aby pozyskać zaadaptowane podręczniki i materiały pomocnicze dla uczniów niewidomych (w systemie Braille'a) i słabowidzących (w druku powiększonym). Wersje elektroniczne adaptowanych podręczników udo-

[63] B. Kawczyńska-Reguła, B. Pierzchała, *Zagadnienia nauczania początkowego dzieci z dysfunkcją wzroku* [w:] *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi,* red. S. Jakubowski*,* Warszawa 2001, s. 98.
[64] http://www.ore.edu.pl – *Adaptacja podręczników szkolnych i książek pomocniczych dla uczniów niewidomych i słabowidzących.*

stępniane nieodpłatnie – znajdują się na stronie internetowej ORE w specjalnie opracowanym w tym celu systemie informatycznym, umożliwiającym ich pobieranie i drukowanie w całości lub części, zgodnie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów.

Ważne!
Pracujący w klasie integracyjnej nauczyciel powinien znać metody pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku i tak planować zajęcia dla uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych, by realizowane treści były takie same, natomiast metody dostosowane do możliwości uczniów słabowidzących i niewidomych.

Interesujące! Stanisław Kotowski publicysta ze znacznym stopniem niepełnosprawności z tytułu utraty wzroku w jednym z artykułów napisał: *„(…)Niewidomi i słabowidzący muszą starać się zrozumieć ludzi, uwierzyć, że najczęściej nie chcą oni sprawiać im przykrości. Najczęściej chcą pomagać, tyle, że nie wiedzą, jak to zrobić. Zrozumienie to i wiara w ludzi ułatwiają nam życie. Będziemy mniej boleśnie odczuwać ich nietakty, a nawet grubiaństwa. My jesteśmy „mniejszością" i to my musimy uwzględniać świadomość „większości". Poglądy tej „większości" można zmieniać tylko postępowaniem z godnością i taktem, a nie pretensjami, wymówkami, obrażaniem się. Gdy będziemy postępowali z myślą również o innych, a nie tylko o sobie, łatwiej nam będzie żyć wśród ludzi i ludziom będzie łatwiej współżyć z nami.* [65]

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- Polecamy nauczycielom zapoznanie się z kwartalnikiem redagowanym przez Elżbietę Olesiak „Nasze dzieci". *Czasopismo przeznaczone jest dla rodziców, opiekunów, nauczycieli oraz wychowawców dzieci niewidomych i słabowidzących. Dużo uwagi poświęca się w nim metodom nauczania, urządzeniom ułatwiającym naukę, takim jak np. komputer oraz rehabilitacji i racjonalnemu wypoczynkowi. Kwartalnik ten ukazuje się w druku powiększonym oraz w wersji elektronicznej. Druk powiększony rozpoczyna się w każdym roku dopiero w chwili, gdy PZN ma zagwarantowane finansowanie tego działania. Na stroni internetowej www.pzn.org.pl w zakładce Nasze Dzieci jest wersja elektroniczna.*
- oraz czasopismo „Promyczek", redagowanym przez Ewę Fraszkę-Groszkowską. *Ten dwutygodnik przeznaczony jest dla dzieci młodszych – do IV klasy szkoły podstawowej. Redakcja opiera się na przedrukach z czasopism dla najmłodszych czytelników oraz na materiałach własnych. Czasopismo jest*

[65] http://www.trakt.org.pl/ – *W szkole.*

wydawane w brajlu i druku powiększonym. Druk rozpoczyna się w każdym roku dopiero w chwili, gdy PZN ma zagwarantowane finansowanie tego działania. Na stroni internetowej pzn.org.pl w zakładce Promyczek będzie wersja elektroniczna.

Zachęcamy do przeczytania artykułów w wersji elektronicznej na www.trakt.org.pl:

- „Uczeń słabo widzący w klasie – wskazówki praktyczne dla nauczycieli i rodziców.", Joanna Witczak Nowotna;
- „Czy zjawisko kompensacji występuje również u dzieci słabo widzących", Tadeusz Majewski;
- „Zabawy stymulujące rozwój percepcji dotykowej u dzieci z dysfunkcja wzroku", Joanna Witczak Nowotna;
- „W szkole", Stanisław Kotowski;
- i innych.

POLECANE STRONY INTERNETOWE:

- www.niewidomi.com.pl;
- www.pzn.org.pl;
- www.adaptacje.uw.edu.pl – to bardzo przydatna strona dla nauczycieli rozpoczynających pracę z dzieckiem niewidomym lub słabowidzącym;
- www.trakt.org.pl.

4.6. Dziecko niesłyszące i słabosłyszące jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Rozwój mowy dziecka z wadą słuchu w bardzo dużym stopniu zależy od środowiska, w którym się ono wychowuje. Odpowiednio wcześnie przeprowadzone badania słuchu, korzystanie przez dziecko z aparatu, współpraca ze specjalistami oraz systematyczna rehabilitacja przynoszą zawsze pozytywne efekty. Dziecko należy motywować do posługiwania się mową werbalną. Należy pamiętać, że komunikacja werbalna jest ważną umiejętnością społeczną ułatwiającą codzienne kontakty z otoczeniem.

Uczniowie z uszkodzeniami słuchu stanowią bardzo różnorodną grupę uczniów ze względu na stopień poziomu opanowania językowego. Nauczyciele uczący dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności muszą zazwyczaj wypracować własne rozwiązania. Powinni się nieustannie uczyć, by podołać stawianym im zadaniom i by wypracowana przez nich strategia stanowiła dla nich źródło satysfakcji osobistych i zawodowych.
Pracując z dziećmi niesłyszącymi i słabosłyszącymi należy pamiętać o tym, że osłabienie słuchu, nawet to skorygowane przez aparat słuchowy, może wpłynąć negatywnie na ich osiągnięcia szkolne, dlatego nauczyciel powinien dla tych uczniów dostosować wymagania edukacyjne tak, by mieli oni taką samą szansę na odnoszenie sukcesów jak ich pełnosprawni koledzy. Uczeń z wadą słuchu odczuwa takie same emocje jak jego szkolni koledzy, myśli tak jak każde słyszące i mówiące dziecko, a nauka wraz z rówieśnikami pozwoli mu na pełny rozwój społeczny, intelektualny i psychiczny. Wada słuchu nie ogranicza możliwości rozwoju intelektualnego. Najważniejszym celem w pracy z dziećmi niesłyszącymi lub słabosłyszącymi jest wykształcenie jak najsprawniejszego języka. Dziecko, które ma opanowany duży zasób słów ma mniejsze problemy w poznawaniu świata i wyrażaniu siebie.

Rozwój mowy dzieci niesłyszących przebiega w takich samych etapach jak u dzieci słyszących.
Zaczyna się etapem przygotowawczym (w życiu płodowym), następującym po nim okresem melodii, wyrazu, zdania oraz okresem swoistej mowy dziecięcej. Czas trwania poszczególnych etapów jest płynny i zależny od rozwoju dziecka. Mowa dziecka słyszącego, które rozpoczyna naukę w szkole zazwyczaj jest już ukształtowana pod względem artykulacyjnym, fleksyjnym i składniowym.
Natomiast rozwój mowy dziecka niesłyszącego i słabosłyszącego choć następuje według tych samych etapów to czas przechodzenia z jednego etapu do drugiego może być bardzo zróżnicowany.
<u>Rozwój mowy dziecka niesłyszącego zależy od:</u>

- „wieku, w którym nastąpiła utrata słuchu;
- stopnia uszkodzenia słuchu;
- momentu, w którym została wykryta wada słuchu;
- momentu, w którym dziecko zaczęło nosić aparaty słuchowe;
- czasu, w którym rozpoczęta została efektywna rehabilitacja słuchu i mowy;
- współwystępowanie innych wad;
- poziomu rozwoju intelektualnego dziecka;
- poziomu pamięci słuchowej;

- kultury językowej środowiska wychowawczego;
- przygotowania rodziców do świadomego kształtowania mowy dziecka, ich umiejętności i chęci współpracy ze specjalistami."[66]

Utrata słuchu zawsze pociąga za sobą negatywne konsekwencje i tak jeżeli dziecko utraciło wiek przed trzecim rokiem życia potrzebna jest bardzo intensywna praca nad rozwijaniem mowy dziecka. Gdy dziecko ma uszkodzony słuch w stopniu lekkim (21-40dB) to jego mowa rozwija się spontanicznie, lecz może mieć ono w przyszłości problemy z poprawną artykulacją niektórych głosek. W szkole dziecko z lekkim ubytkiem słuchu ma trudności ze zrozumieniem tekstów wypowiadanych przez nauczyciela zbyt cicho lub szeptem, w związku z tym ma problemy ze śledzeniem toku lekcji, ma trudności z analizą i syntezą wyrazów, co przekłada się na naukę czytania i pisania, popełnia błędy przy pisaniu ze słuchu, myli głoski dźwięczne i bezdźwięczne.

Uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym (41-70dB) związane jest ze znacznie wolniejszym rozwojem mowy, gorzej rozwija się rozumienie mowy i dzieci te mają znacznie uboższe słownictwo. Dzieci te mogą mieć problemy z rozróżnieniem słów o podobnym brzmieniu, z artykulacją, popełniają błędy gramatyczne, nie rozróżniają głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. W szkole nie nadążają za tokiem lekcji, mogą mieć trudności z ze zrozumieniem pytań i poleceń, nie potrafią przeczytać dłuższych tekstów, mają problemy z wypowiedzią ustną, mają trudności z nauką języka obcego.

Dzieci z uszkodzeniami słuchu w stopniu poważnym (71-90dB) to grupa uczniów u których bez odpowiedniej rehabilitacji nie wystąpi mowa werbalna. W szkole rzadko i niechętnie wypowiadają się na lekcji, robią bardzo dużo błędów językowych, często mówią niewyraźnie, mają trudności z formułowaniem wypowiedzi pisemnych, mają duże problemy z opanowaniem wiedzy ogólnej ze wszystkich przedmiotów.

Dzieci z uszkodzeniami słuchu (91dB i więcej) to uczniowie, którzy zazwyczaj mają problemy z komunikowaniem się. Bardzo często ich mowa jest niezrozumiała dla otoczenia, mają również problemy z nawiązywaniem kontaktów społecznych. Jeżeli wada słuchu zostaje wykryta odpowiednio wcześnie i dziecko zostanie oprotezowane odpowiednim aparatem słuchowym, to istnieje ogromna szansa, że opóźnienie w rozwoju mowy będzie znacznie mniejsze. Gdy wada słuchu zostaje wykryta

[66] U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2001, s. 40.

przed trzecim rokiem życia, a dziecko zostaje podane intensywnej rehabilitacji to istnieje możliwość naturalnego rozwoju mowy. Należy jednak pamiętać, że dzieci te przechodzą przez wszystkie etapy rozwoju mowy. U dzieci, u których wykryto, oprócz wady słuchu, obniżenie poziomu intelektualnego mają zdecydowanie więcej trudności w rozumieniu i przyswajaniu pojęć abstrakcyjnych, nie potrafią posługiwać się zdaniami złożonymi, a ich artykulacja jest niepoprawna. Pojemność pamięci słuchowej dzieci z wadami słuchu jest obniżona, dlatego uczą się one korzystając częściej z pamięci wzrokowej.[67]

„Słaby rozwój języka w początkowym okresie nauki nie jest żadnym ograniczeniem, dziecko dzięki pobytowi w szkole masowej wśród normalnie słyszących i mówiących rówieśników jest w stanie rozwinąć i udoskonalić swoją mowę we wszystkich jej zakresach."[68]
Mowa dziecka z wadą słuchu bardzo często zwraca uwagę otoczenia. Jest ona odmienna, często charakteryzuje ją nieprawidłowa artykulacja, zmienna melodia głosu (głos może zmieniać swoją wysokość, może być przesadnie niski lub wysoki), zmienny rytm, szorstkość głosu, mowa może być skandowana, dziecko może się zacinać. Uczniowie z uszkodzonym słuchem mogą również nie reagować na modulację głosu rozmówcy.

Uczniowie niesłyszący lub słabosłyszący mogą prosić o powtórzenie informacji, komunikatu. Przeszkadza im, gdy osoba mówiąca kręci się, zasłania usta, przesadnie gestykuluje, zmienia pozycje ciała, zmienia miejsce w klasie. Często nie potrafią się włączyć w wypowiedź, ponieważ nie słyszą dokładnie kiedy ich przedmówcy kończą mówić. Nie słyszą modulacji głosu, nie potrafią zinterpretować przerw w wypowiedzi, co przekłada się na brak spontaniczności w ich wypowiedzi.

Dzieci ze znacznym ubytkiem słuchu bardzo często nie odbierają słuchem słów, których nie znają, nie rozumieją ich, mylą znaczenie. Bardzo często u uczniów z zaburzeniami słuchu stwierdza się też zaburzenia w orientacji przestrzennej, stronności oraz kierunkowości. Zdarza się, że występuje u nich niezborność ruchowa, obniżona sprawność manualna oraz zaburzenia emocjonalne ponieważ głuchota lub niedosłyszenie może utrudniać zaspokajanie potrzeb uczuciowych dzieci. Dlatego też należy wspierać te dzieci w kształtowaniu prawidłowych relacji rodzinnych, czy społecznych, w celu wytworzenia prawidłowych więzi społecznych. Należy je wzmacniać w procesie kształtowania po-

[67] Por. A. Dłużniewska, *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 88-92.
[68] U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, op. cit., s. 47.

czucia tożsamości. Trzeba też zdawać sobie sprawę z tego, iż nauczyciele pracujący z dziećmi z uszkodzonym słuchem bardzo często przekraczają granice ich sfery intymnej, dotykają je, potrącają, ciągną, przestawiają. Zachowania takie mogą jednak wzbudzać poczucie zagrożenia i dyskomfort ucznia. Nauczyciel podejmujący pracę z dziećmi z uszkodzonym słuchem powinien być wrażliwy oraz nieustannie gotowy do podjęcia rozmowy. Dobrze by był autentyczny tzn. widział w uczniu partnera gotowego do podjęcia dialogu w takim samym stopniu jak w uczniu pełnosprawnym.[69]

Nauczyciele szkół masowych do których uczęszczają dzieci z wadami słuchu powinni skupić się na rozwijaniu podstawowej funkcji języka tzn. komunikacji. Dziecko niesłyszące lub słabosłyszące powinno otrzymywać nieustanne wsparcie by mogło przezwyciężać lęk związany z wypowiadaniem się w różnych okolicznościach. Jako priorytetowe będzie więc ustalenie wraz z rodzicami/opiekunami oraz specjalistami na jakim etapie rozwoju mowy jest uczeń. Kolejnym zadaniem nauczyciela będzie ustalenie-ocenienie specyficznych trudności konkretnego dziecka. Mogą to być problemy słownikowe, gramatyczne, artykulacyjne lub składniowe. Ponadto nauczyciel powinien ocenić w jakim zakresie uczeń rozumie mowę.

Nauczycielu! Jeżeli w twojej klasie pojawi się uczeń z tym rodzajem niepełnosprawności pamiętaj:

- mówienie zawsze jest wyprzedzone rozumieniem mowy;
- mowa u dzieci z wadami słuchu przebiega nieharmonijnie;
- nawet jeżeli zdarzyło ci się uczyć już dziecko z podobną wadą słuchu to nie możesz porównywać ich rozwoju mowy;
- rozmowa, wspólny dialog rozwija i przyspiesza proces uczenia się mowy i jej rozumienia;
- stosuj pochwały, dostrzegaj wysiłek włożony w pracę, zachęcaj, motywuj i nieustannie podnoś poziom samooceny ucznia;
- nauka w szkołach powszechnych, szkołach integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi sprzyja rozwojowi mowy dziecka z wadami słuchu.[70]

[69] Por. J. Kobosko, J. Kosmalowa, *Dzieci z uszkodzonym słuchem*, Warszawa 1997, s. 4-8.
[70] U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, op. cit., s. 48-49.

KILKA PROSTYCH SPOSOBÓW NA DOSTOSOWANIE WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH DLA DZIECI NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH

Nauczyciel powinien:

- zapewnić uczniowi słabosłyszącemu dobre oświetlenie klasy oraz zaproponować dziecku miejsce w pierwszej ławce w rzędzie od okna ponieważ uczeń będący w bliskiej odległości nauczyciela (od 0,5 do 1,5 metra), którego twarz jest dobrze oświetlona, może słuchać jego wypowiedzi I jednocześnie odczytywać mowę ust;
- pamiętać, by zezwalać uczniowi słabosłyszącemu na odwracanie się do wypowiadających się kolegów, by ułatwić mu zrozumienie ich wypowiedzi;
- pamiętać, by uczniowi niesłyszącemu i słabosłyszącemu przekazywać bezpośrednio aktualne informacje dotyczące planów klasowych, szkolnych, informacje dotyczące wydarzeń, takich jak wycieczki, wyjścia do kina itp.;
- pamiętać, by przy organizowaniu wspólnego oglądania filmów, dydaktycznych i fabularnych należy pamiętać by film był wyposażony w napisy, odbiór sztuki w teatrze ułatwia udostępnienie uczniowi scenariusza, wystawy, katalog, a wycieczki z przewodnikiem prospekty i przewodniki;
- pamiętać, by umożliwić uczniowi codzienne korzystanie z notatek prowadzonych przez pozostałych uczniów (dotyczy to klas II etapu edukacyjnego) oraz umożliwić uczniowi staranny zapis dotyczący zadanego zadania domowego (uczeń ten może sobie wklejać polecenia do zeszytu, które będą uzupełniać zapis ucznia);
- pamiętać, że naukę matematyki może utrudniać ograniczona znajomość i rozumienie specjalistycznego matematycznego języka, a nie brak umiejętności matematycznych ucznia;
- przygotować materiał do powtórzenia w formie pisemnej, tak by dziecko z uszkodzonym słuchem mogło opanować dany zakres materiału do sprawdzianu;
- organizując sprawdziany podczas których nauczyciel ustnie podaje kolejne polecenia uczniowi z uszkodzonym słuchem dostarczyć treści pytań, poleceń, czy zadań w formie pisemnej;
- zastanowić nad celowością udziału uczniów w dyktandach sprawdzających umiejętności ortograficzne;
- zadać sobie pytana dotyczące trudności codziennych, na jakie napotyka jego uczeń i na bieżąco je analizować, gdyż nie wszystkie wynikają z uszkodzenia słuchu, mogą być one związane bezpośrednio z jego środowiskiem rodzinnym oraz konkretnymi wydarzeniami w jego życiu.[71]

[71] J. Kobosko, J. Kosmalowa, op. cit., s. 10-16.

Bardzo ważne:

Jeżeli uczeń niedosłyszący korzysta z aparatu słuchowego to należy pamiętać o tym, że:

- każdy aparat słuchowy jest tylko protezą, która nie zapewnia uczniowi normalnego słyszenia;
- uczeń, który jest oprotezowany aparatem słuchowym zrozumie wypowiedzi nauczyciela, gdy odległość od nauczyciela nie będzie większa niż 1,5 metra;
- każdy najmniejszy hałas utrudnia, a nawet uniemożliwia zrozumienie wypowiedzi nauczyciela, warto by pozostali uczniowie też o tym pamiętali;
- słuchanie dla dziecka z wadą słuchu jest czynnością trudną i męczącą;
- dziecko korzystające z aparatu słuchowego powinno uczyć się koncentrowania uwagi na osobie mówiącej (koledze, nauczycielu);
- na bieżąco konsultować z rodzicami niepokojące zachowania dziecka i wątpliwości dotyczących funkcjonowania aparatu słuchowego.[72]

Szkoły specjalne dla dzieci z uszkodzonym słuchem zapewniają uczniom sprzyjające warunki do rozwoju i rewalidacji. Małoliczebne klasy, obecność surdopedagogów i nauczycieli znających zasady surdopedagogiki oraz warunki techniczne pomieszczeń szkolnych powinny zachęcać rodziców do wyboru właśnie tego typu szkoły. Minusem tego typu nauczania jest niewątpliwy brak mówiących rówieśników. Dlatego też wielu rodziców dzieci słabosłyszących i niesłyszących decyduje się na szkoły integracyjne, które sprzyjają rozwojowi spontanicznych relacji rówieśniczych, mimo, że nie są w stanie zapewnić uczniom odpowiednich warunków technicznych.

Zwolennicy integracji dzieci niesłyszących ze słyszącymi widzą możliwość kształcenia dzieci niesłyszących wraz ze słyszącymi. Uważają oni, że pobyt w szkole masowej czy integracyjnej stymuluje rozwój intelektualny, psychiczny, oraz społeczny. Przeciwnicy integracji uważają natomiast, że tylko wysoko wykwalifikowana specjalistyczna kadra surdopedagogów, stały dostęp do pomocy technicznych, oraz indywidualizacja nauczania jest w stanie zaspokoić specyficzne potrzeby dzieci niedosłyszących. Oba bardzo zróżnicowane stanowiska można pogodzić przez tworzenie klas specjalnych dla dzieci słabosłyszących w szkołach masowych. Zalety takiej formy integracji to:

- zapewnienie dziecku wykwalifikowanej kadry, specjalnych metod nauczania, specjalistycznych pomocy i warunków technicznych poprawiających jakość słyszenia przy równoczesnym stałym kontakcie z rówieśnikami słyszącymi;

[72] Por. U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, op. cit., s. 27.

- umożliwienie pozostania dziecku w środowisku rodzinnym;
- pełna integrację ze środowiskiem , w którym będzie żyło w przyszłości.

Należy jednak pamiętać o tym, że organizowanie klasy specjalnej w szkole masowej wiąże się z dużymi kosztami, zdecydowanie mniej kosztowne jest kształcenie dzieci słabosłyszących w szkołach integracyjnych, w której nauczyciel wspomagający pomaga dziecku z niepełnosprawnością. Nauka dziecka słabo słyszącego w szkole masowej czy integracyjnej wymaga dużego zaangażowania rodziców/opiekunów. Decyzja o podjęciu nauki przez dziecko słabosłyszące w szkole masowej, integracyjnej czy specjalnej to zawsze decyzja indywidualna i należy ją rozpatrywać rozpatrując możliwości psychofizyczne dziecka oraz możliwości komunikacyjne. Wybór szkoły to zawsze decyzja rodziców z tym, że rodzice mają zawsze możliwość konsultacji swojego wyboru ze specjalistami takimi jak surdopedagodzy, logopedzi i psycholodzy. Integracja wszystkich dzieci słabosłyszących jest pożądana lecz nie zawsze możliwa do realizacji.[73]

Do edukacji integracyjnej zdecydowanie kwalifikują dziecko cechy, takie jak:

- „zdolność do spontanicznego uczenia się mowy i dobra pamięć werbalna, które to cechy nie są bezpośrednio uzależnione od stopnia utraty słuchu;
- przynajmniej średnia sprawność intelektualna;
- otwarta osobowość, zdolność do łatwego nawiązywania kontaktów
- ambicja, pilność;
- wytrwałość, odporność na stresy (frustracje).”[74]

Pełna akceptacja ucznia z uszkodzeniem słuchu następuje wtedy, gdy zostaje on włączony w pełni w zespół klasowy. Zdarza się to wtedy, gdy cały zespół klasowy oraz nauczyciele uczący w tej klasie wprowadzeni są w problemy dzieci z wadą słuchu, rozumieją problemy tych dzieci oraz uświadamiają sobie wysiłek podejmowany przez tych uczniów w celu sprostania wymaganiom szkolnym.
Uczniowie słabosłyszący mogą brać udział we wszystkich formach dodatkowych zajęć organizowanych dla ich pełnosprawnych kolegów tzn.: mogą brać taki sam udział w zajęciach plastycznych, aktorskich jak i muzycznych, mogą brać czynny udział w przedstawieniach teatralnych, w zajęciach rytmiczno-tanecznych oraz uczestniczyć we wszelkich zabawach ruchowych, grach, zajęciach sportowych oraz zabawach połączonych z tańcem. Duża liczba dzieci z uszkodzonym słuchem jest bardzo wrażliwa muzycznie i chętnie uczestniczy we wszystkich wydarzeniach muzycznych.

[73] M. Wójcik, *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*, Kraków 2008, s. 85-89.
[74] Y. Csanyi, *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski,* Warszawa 1994, s. 206.

Nauczyciel podejmujący pracę z zespołem klasowym, w której jest uczeń niesłyszący lub słabosłyszący powinien pamiętać, „(…)że dziecko z uszkodzonym słuchem jest przede wszystkim dzieckiem, a dopiero potem osobą niepełnosprawną. Nie wyolbrzymiajmy zatem wagi wady słuchu i nie traktujmy jej jako przyczyny wszystkich jego problemów”.[75]

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić” Armin Löwe, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.

  „Jest to kompletnie a zarazem przystępnie napisany podręcznik dla rodziców, wychowawców i terapeutów zajmujących się niemowlętami i małymi dziećmi z wada słuchu. Z powodzeniem mogą się nim posługiwać również audiolodzy, protetycy słuchu, pediatrzy, laryngolodzy i logopedzi. Wykorzystują najnowsze badania nad słuchem, autor uzasadnia konieczność postawienia wczesnej diagnozy i jak najrychlejszego rozpoczęcia terapii i rehabilitacji. Omawia także metody wczesnego wykrywania wad słuchu, teoretyczne i praktyczne zasady terapii, sposoby postępowania rodziców z dziećmi niesłyszącymi, trudności w rozwoju psychicznym i socjalizacji takich dzieci oraz organizację i kompetencje placówek niosących pomoc niedosłyszącym.”

Opis książki podano za http://merlin.pl/

4.7. Dziecko z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Autyzm definiowany jest jako rozległe zaburzenie neurorozwojowe pojawiające się przed ukończeniem trzeciego roku życia. Światowa Organizacja Zdrowia WHO próbowała przez wiele lat ustalić poprawne nazewnictwo dla wielu schorzeń. W efekcie tej pracy powstała Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne stworzyło klasyfikację chorób, które wpływają na pracę mózgu. Ten system diagnostyczny został opublikowany w Diagnostyczno-Statystycznej Klasyfikacji Zaburzeń Psychicznych czyli DSM. w piątym wydaniu DSM znajduje się grupa chorób zawierająca zaburzenia autystyczne, zespół Aspergera i niespecyficzne uogólnione zaburzenia rozwojowe. Określenie „spektrum zaburzeń autystycznych” obejmuje wszystkie wymienione wyżej terminy.

[75] J.Kobosko, J. Kosmalowa, op. cit., s. 16.

Zaburzenie to w szczególny sposób wpływa na kontakty dziecka z jego otoczeniem. Głównym przejawem tego schorzenia jest niemożność nawiązania przez dziecko kontaktu emocjonalnego oraz porozumiewania się nawet z najbliższym otoczeniem. U dzieci w wieku szkolnym różnice między autystykami, a ich prawidłowo rozwijającymi się rówieśnikami są bardzo widoczne. Dzieci autystyczne są zamknięte w sobie, nie wykazują zainteresowania innymi osobami oraz typowymi dziecięcymi zachowaniami, nie nawiązują przyjaźni z kolegami, ich zabawy są streotypowe i pozbawione wyobraźni oraz koncentrujące się na wybranych zabawkach, a zachowania noszą znamiona sztywności. Życie ich jest ściśle ustalone przez nie same, mają ustalony porządek dnia, trasy spacerów, czy wzorce zachowań. Są przywiązane do niezmienności i każda nawet najdrobniejsza zmiana, burzy ich uporządkowany świat oraz poczucie bezpieczeństwa. Często postrzegane są jako osoby uwięzione w szklanym kloszu. Większość rodziców tych dzieci ma jednak nadzieję, że któregoś dnia uda im się rozbić tę niewidzialną barierę oddzielającą ich dziecko od świata.

Niestety do tej pory żadna z metod pracy nie doprowadziła do takiego cudu, co nie znaczy, że można te dzieci pozostawić bez terapii czy edukacji. Właśnie w okresie szkolnym dzieci rozwijają się intensywnie, a dzięki odpowiedniej opiece, terapii i dostosowaniu nauczania do ich potrzeb widoczne są ogromne postępy w ich rozwoju.

Dzieci dotknięte autyzmem fizycznie nie odróżniają się od rówieśników, jednak stanowią bardzo zróżnicowaną grupę pod względem funkcjonowania społecznego, intelektualnego oraz komunikacyjnego. Większość dzieci autystycznych nie opanowuje mowy, ma duże braki w rozwoju społecznym oraz prezentuje różne stopnie niepełnosprawności intelektualnej. Istnieje jednak spora grupa autystyków, która jest komunikatywna, wykazuje objawy dużego przywiązania do osób znaczących (np. rodziców, terapeutów) przy jednoczesnych dużych trudnościach w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami oraz wielu stereotypach i schematyzmach w zachowaniu. Najczęściej zachowania przyjmują postać rytuałów, a stereotypowe działania przejawiają się manieryzmami ruchowymi. Mają ustalony rytuał, porządek dnia i bardzo niechętnie pozwalają na jakiekolwiek zmiany.

Kolejną charakterystyczną cechą dzieci autystycznych jest ucieczka w samotność, niepokój wywołany nawet drobnymi zmianami w otoczeniu oraz stereotypia. Ponadto dzieci te mają problemy w adekwatnym rozumieniu poleceń, często koncentrują się na mało istotnych sprawach, nie potrafią samodzielnie zagospodarować sobie czasu oraz mają zaburzenia związane ze schematem własnego ciała, co utrudnia im orientację w przestrzeni i poruszanie się. Istnieje jednak grupa uczniów autystycznych, która może wykonywać nawet skomplikowane zadania, jeśli nie wymaga to od nich

wnikania w psychikę innego człowieka. Mogą też odnosić sukcesy jako muzycy, matematycy czy wręcz zadziwiać umiejętnością zapamiętywania faktów. [76]

Wiele dzieci dotkniętych autyzmem posiada zaburzenia integracji sensorycznej, co przejawia się problemami w odbiorze i przetwarzaniu impulsów w zakresie doznań wzrokowych, dotykowych, słuchowych bądź kinestetycznych. Widoczna jest wówczas nadwrażliwość lub niedowrażliwość na dotyk (np. wysoki próg odczuwania bólu), dźwięk (w hałasie dzieci te zatykają uszy) czy zapach.
Analizując powyższe symptomy autyzmu, warto spojrzeć na to schorzenia oczami osoby nim dotkniętej[77], gdyż za tajemnicą szklanej kuli kryje się zagubiony, ale pragnący odnaleźć siebie mały człowiek. Autyzm powoduje, że dziecko nie ma poczucia tożsamości. Będąc przytłoczonym obecnością innych ludzi, a jednocześnie świadomością samego siebie, która jest tak ogromna, że nie dostrzega otaczającej go rzeczywistości. Świat obok po prostu dla niego nie istnieje.
Część dzieci autystycznych cierpi z powodu zaburzeń w funkcjonowaniu słuchu. Czasami można u nich zaobserwować nadwrażliwość słuchową (zbyt silny odbiór dźwięków), innym razem niedowrażliwość bądź tzw. „biały szum" (dźwięki płynące z głębi własnego ciała – bicie serca, krążenie własnej krwi, odgłosy trawienia). Najtrudniej jest dzieciom z tym ostatnim zaburzeniem. Często zastygają w bezruchu nie potrafiąc odróżnić dźwięków płynących z wewnątrz ciała od tych z otoczenia[78]. Jak więc widać, autyzm jest zaburzeniem pełnym paradoksów.

Większość dzieci na początku swojej drogi edukacyjnej przepełniona jest lękiem. W przypadku uczniów autystycznych, lęk ten jest zwielokrotniony, a wewnętrzny opór wynikający z trudności adaptacyjnych w nowym otoczeniu, często powoduje nasilenie się zachowań nietypowych, niepożądanych, czasem nieakceptowanych społecznie. Uwarunkowane jest to również stopniem zaburzenia u dziecka. Wszelkie nadwrażliwości słuchowe, wzrokowe, dźwiękowe czy dotykowe mogą nawet „wybuchać" z dużą siłą i powodować zachowania autoagresywne.

Nauczyciel, który spotka w swojej klasie ucznia autystycznego powinien wnikliwie go obserwować, starać się nie interpretować nietypowych zachowań dziecka dopóki nie pozna ich przyczyn oraz włączając innych uczniów klasy zadbać o jego dobre samopoczucie. Bardzo ważne jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa na co ma wpływ stałość organizacji i struktury zajęć oraz stałość sali i miejsca

[76] Por. C. Lewis, *Rex*, Radom 2009.
[77] T. Grandin, M. M. Scriano, *Byłam dzieckiem autystycznym*, Warszawa 1995.
[78] Por. C. Delacato, *Dziwne, niepojęte autystyczne dziecko,* Warszawa 1995.

w klasie. Nauczyciel powinien pamiętać również o nadwrażliwości lub niedowrażliwości sensorycznej dziecka z autyzmem. W pierwszym przypadku ważne jest, aby uczeń spędzał przerwy w klasie lub innym oddalonym od hałaśliwego korytarza miejscu, w czasie lekcji zaś siedział z dala od okna. Sama sala lekcyjna powinna być pomalowana na spokojne kolory i powinna zawierać minimum dekoracji (bodźców). Nie bez znaczenia jest też ubiór nauczyciela, który powinien być stonowany i bez agresywnej kolorystyki, zaś zapach perfumy delikatny, zaakceptowany przez dziecko.

Z kolei dziecko niedowrażliwione może spędzać przerwy w głośnym otoczeniu, a w czasie zajęć może przebywać w sali wypełnionej wystawkami i gazetkami.
Jeżeli w pracy z uczniem autystycznym nauczyciel spotka się z problemem w komunikacji, powinien zapoznać się z formami ekspresji dostępnymi dziecku i opracować system kodów do porozumiewania się w celu nawiązania kontaktu. Z kodami powinni być zapoznani inni uczniowie klasy. Należy pamiętać o tym, że wielu autystyków broni się przed bliskimi kontaktami z innymi osobami. Jeżeli dziecko sygnalizuje taką niechęć, trzeba to uszanować oraz przygotować rówieśników do akceptacji nietypowych zachowań kolegi mogących przejawiać się ze szczególną siłą w czasie zabaw.
Nauczyciel prowadzący klasę, w której uczy się dziecko autystyczne powinien poznać jego zainteresowania i starać się je rozwijać podążając za dzieckiem. Z kolei w czasie wspólnych zabaw powoli przełamywać opory do wspólnego działania oraz starać się pomagać autystykowi radzić sobie ze stresem i zmęczeniem. Należy zadbać również o to, by dziecko autystyczne miało chwilę na zrelaksowanie się.
Uwzględniając potrzeby terapeutyczne ucznia autystycznego należy stosować metody pozwalające na rozwijanie integracji sensorycznej, komunikacji i relacji społecznych oraz doskonalenie orientacji przestrzennej.

Brak wiedzy o autyzmie może być przyczyną błędnej interpretacji zachowań dziecka, co może wpływać na tworzenie negatywnego wizerunku takiego ucznia w klasie oraz jego alienację i zamiast uspołeczniania dalsze zamykanie się w sobie. Dziecko zamiast zbliżać się do kolegów wzmacnia w sobie lęki oraz zachowania stereotypowe, które stanowią swoistą barierę ochronną przed różnymi nieakceptowanymi przez nie bodźcami. Stąd ważne jest ciągłe doskonalenie się nauczycieli, systematyczne podnoszenie kwalifikacji, bowiem zawsze może do klasy trafić uczeń autystyczny, a nauczyciel, który nie zna specyfiki tego schorzenia, może popełnić wiele błędów, które zamiast integrować dziecko z kolegami, spowodują odwrotny skutek.

Autyzm jest niestety coraz częściej spotykanym schorzeniem. Niektórzy specjaliści mówią nawet o epidemii autyzmu i podobnych do niego zaburzeń rozwoju i zachowania dzieci. O uczniach wykazujących cechy autystyczne przy normalnym lub wysokim ilorazie inteligencji, posiadających rozwiniętą samoświadomość i zdolność do refleksji, mówi się, że są dotknięci Zespołem Aspergera. Cechą charakterystyczną dla tego zespołu jest prawidłowy rozwój mowy w zakresie słownictwa i gramatyki, ale z wąskimi specyficznymi zainteresowaniami. Występuje brak rozumienia przenośni czy ukrytych znaczeń, mowa jest sztywna i pedantyczna z nietypową charakterystyką głosu. Ze względu na fakt używania encyklopedycznego, często nieadekwatnego do sytuacji słownictwa, dzieci te czasami nazywane są „małymi profesorami". Wypowiedzi są rozbudowane, bogate w dygresje czy szczegółowe opisy, niestety najczęściej nie mają związku z kontekstem sytuacyjnym bądź aktualną rozmową. Ponadto u dzieci z Zespołem Aspergera widoczne są problemy z dostosowaniem zachowań społecznych do miejsc, czy osób bądź sytuacji.[79] Ich niezdolność zrozumienia interakcji społecznych często prowadzi do skrajnego egocentryzmu bądź naiwności, a to z kolei jest przyczyną stresu przejawiającego się nadmiernymi reakcjami złości z brakiem samokontroli. Zespołowi temu towarzyszyć mogą również trudności w koncentracji uwagi, nadruchliwość, skłonności do depresji czy dysleksja.

Do podstawowych objawów Zespołu Aspergera odróżniających go od autyzmu należą:

- niepowodzenia w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami;
- brak spontanicznego dążenia do dzielenia z innymi przyjemności zainteresowań lub osiągnięć;
- brak odwzajemniania społecznego, czy emocjonalnego, ograniczenia w zakresie zdolności do inicjowania lub podtrzymywania rozmowy;
- dosłowne rozumienie i używanie języka;
- brak spontanicznych zabaw lub zabaw w udawanie;
- stereotypowe manieryzmy ruchowe.

Dziecko z Zespołem Aspergera nie wykazuje opóźnień w rozwoju funkcji poznawczych i adaptacyjnych oraz zainteresowania środowiskiem, natomiast jego pamięć najlepiej funkcjonuje na poziomie mechanicznym i pozwala na zapamiętanie dat, wzorów, liczb, dużej ilości szczegółów zdarzeń, natomiast problem stanowi zapamiętanie czytanego tekstu. Pozwala to bardziej na mechaniczne odtwarzanie, niż twórcze wykorzystanie wiedzy.

[79] Por. H. Pasterny, *Tandem w szkocką kratkę,* Katowice 2010.

Kolejny problem dzieci dotkniętych Zespołem Aspergera pojawia się w sferze motywacji do nauki wówczas, gdy otoczenie ulega jakimś zmianom. Ważne jest, żeby pamiętać, iż na zmiany należy takich uczniów przygotować.

Nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniem z Zespołem Aspergera powinni ustalić wspólny plan działania, konsekwentnie go realizować oraz dostarczać wzorców postępowania akceptowanego społecznie i adekwatnego do sytuacji. Powinni też unikać żartów i ironii w kontaktach, gdyż uczeń z tym schorzeniem na pewno ich nie zrozumie. Może to przynieść skutek odwrotny do oczekiwanego. Do takich specyficznych kontaktów nauczyciele powinni przygotować pozostałych uczniów danej klasy.

Ze względu na współwystępowanie innych zaburzeń i chorób (np. padaczka, alergie, dyspraksja) oraz zróżnicowanie w funkcjonowaniu intelektualnym, społecznym i komunikacyjnym uczniów ze spektrum autyzmu, edukacja tej grupy stanowi ogromne wyzwanie w stosunku do pozostałych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obecnej chwili uczniowie z zaburzeniami autystycznymi mogą realizować obowiązek szkolny zarówno w szkołach ogólnodostępnych jak i specjalnych, w klasach masowych i integracyjnych, jak również w formie nauczania indywidualnego.

Pewne jest też, że uczeń z autyzmem, czy podobnymi zaburzeniami, chce się uczyć oraz chce lepiej poznać i zrozumieć otaczający świat. Tylko systematyczna nauka zapobiega regresowi w rozwoju i zmniejsza ilość zachowań trudnych, a zwiększa motywację do działań oraz umożliwia realizację zainteresowań i pasji. Praca z wyjątkowym, ale i wymagającym uczniem ze spektrum autyzmu wymaga od nauczycieli starannego przygotowania.

Podejmują się jej tylko wyjątkowi nauczyciele i terapeuci, którzy zobowiązani są do zapewnienia tym dzieciom w szczególności:

- stałości i przewidywalności polegającej na sporządzaniu planów dnia, czy konkretnych zajęć niejednokrotnie z dokładnym określeniem czasu ich trwania oraz ilości zadań, oznakowaniu pomieszczeń w sposób zrozumiały dla dziecka np. poprzez używanie schematów, piktogramów, etykiet bądź PCS (Picture Communication Symbols), uprzedzaniu o wszelkich zmianach, np. zastępstwo przez innego nauczyciela, zmiana sali czy planu zajęć;

- wizualnego przekazu wiadomości oraz kontrolowanego sposobu mówienia poprzez przygotowywanie zdjęć, tabel, doświadczeń, które pozwalałyby zilustrować i w pełni uporządkować przekazywane wiadomości oraz wspieranie poleceń ustnych gestem, obrazkiem, zapisem na kartce, zwracanie uwagi, czy kierowanie polecenia do całej klasy, by zostało odebrane przez ucznia ze spektrum autyzmu, przekazywanie najistotniejszych informacji bez zalewania dużą ilością słów, formułowanie poleceń wprost, zadawanie pytań zamkniętych ze zwracaniem uwagi na dykcję i głośność mówienia, wszystko co się robi trzeba popierać konkretami bądź obrazami;
- komfortu sensorycznego poprzez zapewnienie odpowiedniego miejsca w klasie w czasie zajęć, jak i stworzenie warunków do relaksu w razie potrzeby;
- poczucia własnej wartości dzięki opracowaniu systemu nagród, stwarzaniu sytuacji w czasie których dziecko osiągnie sukces, wykorzystaniu umiejętności i zainteresowań w celu podniesienia jego statusu w klasie, a ulubionych form działania dziecka podczas uczenia go nowych umiejętności, czasem skrócenie lub zmniejszenie trudności zadania, bądź podzielenie go na etapy;
- cierpliwości, gdyż uczniowie autystyczni, bądź z Zespołem Aspergera wymagają więcej czasu na podjęcie decyzji i wykonanie zadania;
- wsparcia w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami poprzez wyjaśnienie pozostałym uczniom przyczyn „innych nietypowych" zachowań kolegi oraz podanie przykładów w jaki sposób powinni reagować na te zachowania.

Należy pamiętać, że kluczem do pełnego sukcesu jest ścisła współpraca z rodzicami/opiekunami dziecka, bo tylko dobra wymiana informacji jest ważnym elementem w procesie terapii i edukacji. Rodzice muszą wiedzieć, jakie metody stosuje się w pracy z ich dzieckiem oraz mają prawo być na bieżąco informowani o postępach i trudnościach jakie posiada dziecko. Mają również prawo do decydowania w sprawach rozwoju ich dziecka. Należy pamiętać, że bez poparcia rodziców nauczyciel może mieć trudności w osiągnięciu celów lub nie osiągnąć ich wcale. Ponadto zadaniem nauczyciela jest wspieranie rodziców w ich pracy z dzieckiem, a nie ocenianie ich postępowania.[80] Uwagi oceniające należy zachować dla siebie, bowiem najczęściej po czasie okazują się nieprawdziwe, a tym samym są nietaktowne.

[80] Por. M. Grodzka, *Dziecko autystyczne*. *Dziennik terapeuty,* Warszawa 2011, s. 64-71.

Każde dziecko z autyzmem, czy Zespołem Aspergera jest jedyne w swoim rodzaju, ma swoją własną, często nieprzewidywalną osobowość, odmienne uzdolnienia i możliwości funkcjonowania, dlatego nauczyciel powinien oceniać wysiłek, a nie efekt, bo ten często bywa niewspółmierny, a interpretowanie mimiki i języka ciała nastręcza ogromnych trudności. Należy pamiętać, że osoby ze spektrum autyzmu nie są manipulantami, a złe zachowania mogą wskazywać na narastanie stresu spowodowane wysiłkiem włożonym w wykonanie zadania. Nauczyciel powinien wierzyć, że każdy trud się opłaca, a efekty, mimo, że czasem trzeba na nie długo czekać, często przekraczają oczekiwania. Nauka takiego dziecka nigdy się nie kończy. Można je jednak na tyle przystosować do życia w grupie, by nie stanowiło ciężaru.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko".
  Autor Carl H. Delacato prowadził badania nad autyzmem w latach 60-tych i 70-tych XX wieku, w okresie, w którym dominowała teoria „zimne matki" jako czynnik wywołujący autyzm. Na podstawie swych doświadczeń obalił teorię „zimnych matek" a zasugerował mikrouszkodzenia mózgu, defizmy, blindyzmy, tasteizmy, smelizmy czy taktylizmy. W książce znajdziemy cenny opis sensoryzmów. Autor opracował również terapię, która pomogła wielu dzieciom. Opisane są ciekawe przypadki i stosowana terapia.
  Delacato jako chyba pierwszy autor książek o tej tematyce pisze, że autyzm nie jest chorobą psychiczną za jaką jest uważana po dzień dzisiejszy.

- „Tandem w szkocką kratkę", Hanna Pasterny.
  Jest to prawdziwa historia niezwykłego spotkania niewidomej autorki z cierpiącą na zespół Aspergera Szkotką – panią doktor z Uniwersytetu Glasgow. Tłem akcji jest współpraca obu pań nad pewnym projektem na rzecz niepełnosprawnych. Dwie tak odmienne dysfunkcje, zderzenie kultur, dwa skrajne temperamenty, gorliwa żydowska pobożność w spotkaniu z tradycją katolicką, koszerność i weganizm kontra mięsożerność oraz szereg innych przeciwieństw prowadzą do nieprawdopodobnych splotów okoliczności, obfitujących w humor sytuacyjny. Wszystko to niespodziewanie przeradza się w przyjaźń, zażyłość, akceptację i zrozumienie.
  Małgorzata Musierowicz, pisarka, tak mówi o tej książce: Jest to wyjątkowy, autentyczny i krzepiący zapis rodzenia się trudnej i pięknej przyjaźni. Optymistyczna i radosna, a zarazem pełna wnikliwej wrażliwości opowieść o mądrej dobroci, która potrafi wydobyć bliźniego z najgłębszej samotności…

- „Dziecko autystyczne. Dziennik terapeuty" Magdalena Grodzka.
  „(...) Przeczytałam tę książkę po raz kolejny w życiu i muszę stwierdzić, że ciągle czyta się ją doskonale: zaciekawia, porusza, angażuje. Jest autentyczna i bardzo osobista. Korzystam dla celów dydaktycznych z tej pracy od wielu lat i studenci niezmiennie typują książkę Grodzkiej jako jedną z najciekawszych lektur, które jestem w stanie im polecić." (Z recenzji prof. Małgorzaty Kościelskiej UW) „(...) Nawet wtedy, gdy stan dziecka nie rokuje istotnej poprawy rozwoju intelektualnego, skuteczna może być terapia więzi. (...) Jej istotą jest łagodzenie lęku. (Dzięki niej), tak jak w przypadku Janka (bohatera tej książki), ustąpić mogą takie objawy autyzmu jak; wyobcowanie, paroksyzmy paniki, autoagresja, a więc to, co sprawiło, że jego życie i życie z nim było pasmem udręki" (fragment posłowia doc. dr hab. Hanny Olechnowicz).

- „Autyzm i dieta. O czym. warto wiedzieć." Rosemary Kessick, *„(…) Przewodnik ten stanowi nieocenione źródło skondensowanej wiedzy dla rodziców, opiekunów, i nauczycieli którzy pragną stworzyć dzieciom autystycznym bezpieczne warunki zarówno w domu, jak i w szkole."*

- „Spektrum zaburzeń autystycznych. Przewodnik dla poczatkujących. Podstawowe informacje dla rodziców i pedagogów." Taylor Paul G." *(…)Wszyscy nauczyciele, którzy pragną zrozumieć swoich autystycznych uczniów i są gotowi wprowadzić interwencje pomagające im ograniczyć stres i niepokój oraz osiągnąć sukcesy szkolne, znajdą tu praktyczne wskazówki i sprawdzone narzędzia do pracy z autystami. Ta książka to niezbędnik dla każdego, kto musi się zmierzyć z koniecznością dostosowania się do osoby autystycznej."*

WARTO KORZYSTAĆ Z WITRYNY:

- www.synapsis.waw.pl;
- www.pfron.org.pl;
- www.niepelnosprawni.cris.org.pl;
- www.autyzm.pl.

4.8. Dziecko z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Zaburzenia funkcjonowania narządu ruchu spowodowane uszkodzeniami układu nerwowego, stanami pourazowymi, chorobami genetycznymi bądź innymi przyczynami w konsekwencji których, występują ograniczenia utrudniające możliwość ruchu nazywane są niepełnosprawnością ruchową.[81] Funkcjonowanie społeczne czy aktywność życiowa osób niepełnosprawnych ruchowo zależy nie tylko od przyczyny powodującej niepełnosprawność, ale również od poziomu dysfunkcji oraz towarzyszących jej innych niepełnosprawności, np. intelektualnej czy chorób, np. padaczki. Badania pokazują, że im większe są ograniczenia ruchowe, tym większa jest apatia i brak ochoty na jakiekolwiek działania.[82]

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, podobnie jak dzieci z innymi niepełnosprawnościami, stanowią bardzo zróżnicowaną grupę. Poziom ich funkcjonowania zależy od rodzaju schorzenia, jego przyczyn oraz nasilenia objawów mającego ogromny wpływ na stopień obniżenia sprawności motorycznych i psychofizycznych oraz możliwości lokomocyjnych i podejmowania własnej aktywności.

Do głównych schorzeń powodujących najczęściej niepełnosprawność ruchową należą:

- mózgowe porażenie dziecięce;
- dystrofie mięśniowe;
- przepuklina oponowo-rdzeniowa;
- skrzywienia boczne kręgosłupa;
- inne, np. choroby nowotworowe kości, wrodzona łamliwość kości, osteoporoza, wodogłowie, wady stóp.

Dzieci chore na mózgowe porażenie dziecięce mogą mieć problemy m. in. z:

- poruszaniem się, pokonywaniem barier architektonicznych;
- właściwym chwytem i współpracą obu rąk, potrzebnymi do sprawnego manipulowania przedmiotami oraz pisania;
- precyzyjnymi zamierzonymi ruchami;

[81] M. Borkowska, *Dziecko niepełnosprawne ruchowo,* Warszawa 1997, s. 11.
[82] A. Ostrowska, I. Sikorska, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji,* Warszawa 1996.

- przyjęciem prawidłowej pozycji siedzącej i utrzymaniem jej przez dłuższy wymagany czas co powoduje zwiększoną męczliwość i trudności z koncentracją uwagi;
- wodzeniem wzrokiem, co wpływa na trudności z czytaniem i kontrolą wykonywanych czynności;
- występowaniem synkinezji, czyli zbędnych ruchów utrudniających wykonanie zamierzonej czynności.

Ponadto u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym mogą występować dodatkowo samodzielnie lub w różnych kombinacjach i z różnym nasileniem zaburzenia widzenia, słyszenia, mowy, rozwoju umysłowego, koncentracji uwagi, lateralizacji, orientacji przestrzennej, schematu ciała (somatognozji), myślenia abstrakcyjnego czy epilepsji. Mimo, że niepełnosprawność ruchowa jest najbardziej widoczna, to powyższe utrudnienia czy objawy mogą stwarzać dziecku duże problemy zarówno w codziennym funkcjonowaniu jak i w edukacji.

Dużą grupą dzieci z niepełnosprawnością ruchową spotykaną w szkołach są uczniowie z chorobami neuromięśniowymi (wszelkie osłabienia czy zaniki mięśni o różnej etiologii). Funkcjonowanie tych uczniów w szkole zależy od stanu nasilenia choroby oraz aktualnego samopoczucia.

Zarówno te wymienione wyżej, jak i inne niepełnosprawności niekorzystnie wpływają na możliwości edukacyjne uczniów. Wiąże się to z potrzebą dużej sprawności motorycznej, np. dziecko z ograniczonym zasięgiem ruchu będzie miało trudności z nauką pisania, bądź nie będzie pisało wcale, nauką czytania i liczenia. Dzieci wymagające leczenia farmakologicznego (np. z epilepsją) mogą gorzej funkcjonować ze względu na skutki uboczne leków.

TRUDNOŚCI W NAUCE DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ W TYM Z AFAZJĄ

W pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową możemy napotkać na bariery utrudniające samodzielną naukę. Należą do nich:

- ograniczona aktywność ruchowa lub całkowity jej brak – nie pozwalają na czynne doświadczanie świata oraz zakłócają poznanie schematu ciała i rozumienie pojęć określających stosunki przestrzenne oraz umiejętność oceny odległości;
- problemy z utrzymaniem prawidłowej pozycji dobranej do rodzaju aktywności – utrudniają

koncentrację na wykonywanym zadaniu, nie pozwalają na obserwację czynności nauczyciela oraz wpływają na szybką męczliwość dziecka;

- trudności z prawidłowym chwytem – uniemożliwiają utrzymanie przyborów do pisania, manipulowanie przedmiotami, przewracanie kartek;
- kłopoty ze skoordynowaniem gałek ocznych – wpływają na obniżenie zdolności spostrzegania figur, wykonywania ruchów precyzyjnych, co z kolei przekłada się na trudności w nauce czytania i pisania;
- współruchy, czyli synkinezje – ograniczają naukę czytania, pisania i liczenia;
- słaba pamięć ruchowa – utrudnia naśladowanie i samodzielne planowanie ruchu;
- wydłużenie w czasie wykonywania czynności – powoduje problemy z nadążaniem z wykonywaniem poleceń w czasie zbliżonym do pozostałych uczniów w klasie;
- przy niepełnosprawności spowodowanej uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego mogą wystąpić zaburzenia analizatorów, kontrolowania emocji czy niższe możliwości intelektualne.

ZALECENIA DO PRACY Z DZIECKIEM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ

W pracy z uczniem niepełnosprawnym ruchowo, ważne jest dostosowanie środowiska zewnętrznego do indywidualnych potrzeb dziecka.[83] Dotyczy to zniesienia barier architektonicznych oraz dostosowania miejsca pracy. I tak w zakresie likwidacji barier architektonicznych należy:

- zlikwidować krawężniki, progi, zamontować pochylnie lub podjazdy;
- ciągi komunikacyjne powinny być przestrzenne, drzwi szerokie, wzdłuż ścian poręcze;
- łazienki wyposażyć w uchwyty i podpórki;
- wydzielić pomieszczenia do przechowywania wózków i sprzętu rehabilitacyjnego;
- przed budynkiem wydzielić i oznakować miejsce do parkowania samochodów dowożących dzieci niepełnosprawne ruchowo.

W zakresie dostosowania miejsca pracy do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością ruchową należy:

- zapewnić dobre oświetlenie stosownie do prawo lub lewo ręczności ucznia;
- tablicę powiesić na wysokości umożliwiającej korzystanie z niej dziecku poruszającemu się na wózku;
- dekoracje, ekspozycje czy wystawki w klasie powinny być widoczne z każdego miejsca w sali;
- kolory ścian powinny być ciepłe i stonowane;

[83] M. Borkowska, op.cit., s. 237 – 241.

- blat stolika powinien mieć ograniczniki, by zapobiec spadaniu przyborów, powinien być wyposażony w system regulacji kąta nachylenia;
- siedzenie powinno mieć regulowaną wysokość w razie potrzeby powinno być wyposażone w stabilizator głowy;
- zarówno blat jak i siedzenie powinny być pokryte antypoślizgowym materiałem;
- jeśli zachodzi potrzeba należy wyposażyć klasę w specjalne nakładki na ręce umożliwiające utrzymanie dłoni w otwartej pozycji lub pasy zapobiegające przypadkowemu zsunięciu się dziecka z krzesła;
- wyposażyć komputer w oprzyrządowanie stosowne do zakresu niepełnosprawności;
- doposażyć szkołę w pomoce dydaktyczne, odtwarzacze płyt, audiobooki, podręczniki i karty pracy oraz przybory szkolne dostosowane do rodzaju niepełnosprawności ruchowej.

Szkoła do której uczęszczają dzieci niepełnosprawne ruchowo, oprócz likwidacji barier architektonicznych, powinna dostosować metody i tempo nauki do specyficznych właściwości rozwoju zarówno fizycznego jak i poznawczego tych uczniów. Bardzo ważne jest również stworzenie pozytywnego klimatu wychowawczego, w którym wzajemne kontakty będą miały pozytywny wpływ na całą społeczność szkolną.

Praca z dzieckiem niepełnosprawnym ruchowo wymaga od nauczycieli daleko idącej indywidualizacji oraz maksymalnego uwzględniania trudności i ograniczeń, które niesie ze sobą niepełnosprawność. Z drugiej strony należy stwarzać warunki do rozwijania wszystkich mocnych stron dziecka.
Stąd konieczność przestrzegania kilku zasad usprawniania psychoruchowego. Należą do nich:

- dobre rozpoznanie i zrozumienie potrzeb dziecka oraz zorganizowanie optymalnych warunków jego nauki;
- usprawnianie wszystkich opóźnionych funkcji jako warunku pełnego rozwoju ucznia;
- stopniowanie trudności w taki sposób, by nie stawiać dziecku zbyt trudnych, ani zbyt łatwych zadań (wychodzić od poleceń prostych i sukcesywnie zwiększać ich stopień trudności);
- systematyczność w pracy z dzieckiem, która pozwala utrwalać nabyte umiejętności oraz wyrabiać nawyk ćwiczenia;
- motywowanie ucznia poprzez okazywanie radości nawet z niewielkich osiągnięć oraz podkreślanie jego dokonań;
- współpracę ze wszystkimi nauczycielami i specjalistami pracującymi z dzieckiem.

W pracy z dzieckiem nie należy zapominać o sferze emocjonalnej, w której to mogą wystąpić zaburzenia o różnej etiologii związanej zarówno z przeżyciami dziecka, jak i postawami osób dla niego znaczących. Nadopiekuńczość otoczenia bądź nadmierne wymagania, częste rozstania z bliskimi z powodu hospitalizacji zaburzają poczucie bezpieczeństwa, zmniejszają odporność na stres, obniżają samoocenę oraz rodzą frustrację.

SZCZEGÓŁOWE WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA:

- przeprowadź wywiad z rodzicami/opiekunami, staraj się zawsze z nimi współpracować;
- poznaj specyfikę choroby, sposób leczenia i rehabilitacji;
- obserwuj dziecko i wyciągaj twórcze wnioski;
- korzystaj z ogólnodostępnych narzędzi diagnostycznych, które nie mają z góry narzuconego limitu czasu, a uzyskany rezultat nie jest uzależniony od tempa wykonywania czynności;
- tworząc własne narzędzia diagnostyczne staraj się konsultować je z innymi specjalistami;
- stosuj zindywidualizowane metody i zasady oraz formy pracy;
- uwzględniaj ograniczone możliwości i tempo pracy dziecka;
- często zmieniaj pozycję ucznia przy pracy w czasie przerw staraj się przesadzać dziecko z wózka na materac;
- wykorzystuj środki techniczne pomagające przezwyciężać trudności (np. komputer, dyktafon, kalkulator);
- mobilizuj ucznia do wysiłku ma miarę jego możliwości oraz aktywizuj go na zajęciach;
- dostrzegaj każdy, nawet najmniejszy sukces dziecka, doceniaj jego wysiłek włożony w przygotowanie zajęć;
- twórz sytuacje do pełnienia roli w klasie, umożliwiaj zdobywanie doświadczeń społecznych;
- unikaj nadopiekuńczości i dodawaj odwagi jednocześnie nie pozbawiając pomocy;
- uprzedzaj o trudnościach i stosuj szeroko pojętą zasadę stopniowania trudności;
- staraj się, by każda praca dziecka zakończona była nawet najmniejszym, ale sukcesem;
- ściśle współpracuj z innymi nauczycielami i specjalistami.

Należy pamiętać o tym, że uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, jeżeli nie towarzyszy jej umiarkowane czy znaczne upośledzenie umysłowe, realizują Podstawę programową kształcenia ogólnego.

Ważny więc jest sposób realizacji treści programowych oraz sposób oceniania, klasyfikowania i promowania, który powinien uwzględniać ograniczenia wynikające z dysfunkcji ruchowych ucznia.

Omówione wyżej dostosowania warunków do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością ruchową powinny gwarantować pełniejsze zaangażowanie tych dzieci w proces edukacyjny dając tym samym możliwość pełniejszego samodzielnego rozwoju osobowego.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ I WYKORZYSTAĆ:

- „Dziecko z niepełnosprawnością ruchową", red. M. Borkowska, Wydawnictwo Lekarskie „PZWL" Sp. z o.o., Warszawa 2012.
  Powyższa publikacja to poradnik, w którym rodzice, opiekunowie oraz nauczyciele dzieci niepełnosprawnych ruchowo będą mogli znaleźć wyczerpujące informacje na temat rehabilitacji swoich pociech.
  *Dowiedzą się więcej na temat najczęściej stosowanych metod usprawniania ruchowego czy postępowania leczniczo-usprawniającego w codziennym funkcjonowani*u.
  Opis książki na podstawie informacji z OSDW Azymut Sp. z o.o.

- „Zabawy ruchowe dla dzieci zdrowych i niepełnosprawnych", V. Karásková, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
  Książka jest zbiorem ćwiczeń ruchowych, które można wykorzystać w pracy z dzieckiem pełnosprawnym i niepełnosprawnym ruchowo. Można w niej również odnaleźć scenariusze zajęć, w których wykorzystuje się przedmioty codziennego użytku, co ułatwia prace rodziców podczas ćwiczeń domowych.
  Opis książki na podstawie informacji zamieszczonych na www.kompendium.info.pl

- „Niepełnosprawność ruchowa. Między diagnozą a działaniem", P. Wolski, Warszawa 2013.
  Publikacja ta jest dostępna w Internecie, dystrybuowana bezpłatnie, ponieważ powstała w ramach projektu „Koordynacja na rzecz aktywnej integracji". Można w niej odnaleźć ogólną oraz społeczno-demograficzną charakterystykę niepełnosprawności ruchowej, jej przyczyn oraz skutków, a także odpowiedź na to, jakie są prawne uwarunkowania pomocy osobom niepełnosprawnym ruchowo.

By dowiedzieć się więcej o niepełnosprawności ruchowej można skorzystać ze stron internetowych:

- www.abcd.edu.pl – artykuł Agnieszki Rogali „Dziecko z niepełnosprawnością ruchową";
- www.niepełnosprawni.pl;
- www.integracja.org.

5. Dziecko zagrożone niedostosowaniem społecznym i niedostosowane społecznie

Definicja niedostosowania społecznego została wprowadzona przez Marię Grzegorzewską[84]. Scharakteryzowała ona negatywne zachowania dziecka, w szczególności zwracając uwagę na zainteresowanie dziecka złymi czynami, podejmowanie czynów destrukcyjnych, odwrócenie wartości, negatywnych tendencjach społecznych. Obecnie termin niedostosowanie społeczne używany jest w stosunku do osób, których funkcjonowanie społeczne jest zaburzone i przejawia się nieprzestrzeganiem norm i zasad moralnych, negatywnych reakcjach na nakazy i zakazy oraz zaburzeniach emocjonalnych.

W związku z wejściem w życie rozporządzenia MEN[85] o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w 2010 roku ponownie zdefiniowano cechy ucznia niedostosowanego oraz zagrożonego niedostosowaniem społecznym. I tak uczeń niedostosowany społecznie to dziecko pozostające w wyraźnej opozycji do wartości społecznych oraz norm obyczajowych, moralnych i prawnych, a skutkiem tych zachowań jest szeroko rozumiana destrukcja ładu społecznego. Natomiast dzieci zagrożone niedostosowaniem społecznym cechują się powtarzającymi się, utrwalonymi wzorcami zachowań agresywnych lub buntowniczych, które mogą doprowadzić do przekroczeń norm społecznych.[86]

Pomimo iż niniejszy poradnik kierowany jest do nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego obejmującego dzieci w wieku 6-10 lat, wymienimy w tym miejscu charakterystyczne objawy ucznia niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem, zazwyczaj stosowane do dzieci

[84] M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna,* Warszawa 1964.
[85] Dz. U. 228 pozycja 1487, Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010.
[86] Por. M. Jas, M. Jarosińska, op. cit. s. 22-23.

starszych i młodzieży. Zdajemy sobie bowiem sprawę, że w pierwszym etapie edukacji może pojawić się uczeń, który wagaruje, ucieka z domu, niszczy mienie, przywłaszcza sobie cudze mienie, stosuje przemoc wobec kolegów, zwierząt, nagminnie uczestniczy w bójkach, próbuje się odurzać, pić alkohol, palić papierosy, okalecza swoje ciało, podejmuje próby samobójcze oraz jest członkiem grup społecznie nieakceptowanych. W zależności od nasilenia powyższych objawów oraz czynników środowiskowych możemy mówić o zagrożeniu niedostosowaniem lub niedostosowaniem społecznym.

W przypadku uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym prowadzi się działania o charakterze socjoterapeutycznym. Zajęcia socjoterapeutyczne prowadzi nauczyciel posiadający przygotowanie w zakresie pracy o charakterze terapeutycznym lub socjoterapii. Natomiast w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie podejmuje się działania o charakterze resocjalizacyjnym. Zajęcia resocjalizacyjne prowadzi nauczyciel posiadający przygotowanie w zakresie pracy o charakterze resocjalizacyjnym.

Niedostosowanie społeczne to dynamiczny proces, charakteryzujący się przechodzeniem z jednej fazy do drugiej. Czesław Czapów wyróżnił trzy stadia wykolejenia przestępczego:
Pierwsze stadium – pojawia się poczucie odtrącenia czyli niezaspokojenie potrzeby zależności emocjonalnej, reakcją może być agresja antyspołeczna, narastająca wrogość wobec rodziców i społeczeństwa jako całości, pojawiają się trudności z koncentracją uwagi, a także niekontrolowanie emocji.
Drugie stadium – następuje utrwalenie wrogich reakcji wobec osób socjalizująco znaczących i autorytetów, odrzucenie nawiązania więzi uczuciowej z innymi ludźmi, jednostka zaczyna zaspokajać swoje potrzeby poza domem rodzinnym, pojawiają się symptomy nieprzystosowania jak np. alkoholizowanie się, ucieczki z domu, wagary, wybryki seksualne itp.
Trzecie stadium – autonomizacja działalności antyspołecznej, staje się ona źródłem przyjemności i satysfakcji dla jednostki nieprzystosowanej, jednostki dążą do nawiązania kontaktów z gangami i grupami o charakterze chuligańskim, zabawowym, przestępczym, grupowa działalność antyspołeczna prowadząca do jawnego, otwartego konfliktu z obyczajem, moralnością lub prawem.
Ponadto Czesław Czapów opisał trzy zasadnicze typy wykolejenia:
Zwichnięta socjalizacja – to manifestacja nieprzystosowania społecznego w różnych formach uwarunkowana brakiem odpowiedniej opieki rodzicielskiej, zaniedbaniem społecznym oraz pedagogicznym.

Demoralizacja – pojawia się gdy dobrze zsocjalizowane dziecko dostaje się pod wpływy innej obyczajowości i kultury niż ta w której się wychowywało – powoduje to przewartościowanie wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednak w pełni dziecko nie może się dostosować.
Socjalizacja antagonistyczno-destruktywna – dziecko identyfikuje się z wartościami i normami podkultury, będącej w opozycji do kultury społeczeństwa jako całości, socjalizacja dziecka wg wartości uznawanych przez podkulturę powoduje, iż popada ono później w konflikt z normami ogólnospołecznymi.[87]

Nauczyciel może skorzystać z narzędzia diagnostycznego w pracy z uczniem zagrożonym lub niedostosowanym społecznie, jakim jest Skala Nieprzystosowania Społecznego opracowanego przez Lesława Pytkę. Skala ta składa się z sześciu podskal:

- nieprzystosowania rodzinnego;
- nieprzystosowania rówieśniczego;
- nieprzystosowania szkolnego;
- zachowań antyspołecznych;
- kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych;
- kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych.

Niestety tym narzędziem można diagnozować dziecko powyżej trzynastego roku życia.[88]
Dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem lub niedostosowanych społecznie konstruuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. W procesie nauczania dzieci zagrożonych niedostosowaniem i niedostosowanych społecznie bardzo ważna jest zasada pomocy w nauce, zasada dominacji wychowania oraz stosowanie metod i form aktywizujących.

1. Zasada pomocy w nauce – ma przywrócić wiarę w możliwość uzyskania pomyślnych wyników w nauce i nadrobienia zaległości szkolnych, wspomaga przezwyciężenie nieufność i niechęć do nauczyciela oraz rówieśników.
2. Zasada dominacji wychowania – stosowanie tej zasady pozwala na podporządkowanie wszelkich oddziaływań dydaktycznych celom wychowawczym, uczeń wszechstronnie się rozwija, w wyniku czego wytwarza się u niego gotowość do przyjmowania nowych treści.

[87] Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 138-142.
[88] Por. J. Molenda, K. Mirosław, *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 255-263.

3. Zasada aktywizacji ucznia – wymaga od nauczyciela stosowania form aktywizujących, takich jak: giełda pomysłów, burza mózgów, gry dydaktyczne (symulacyjne, inscenizacje) dramy, metody sytuacyjne, metody laboratoryjne, metody problemowe.
4. Zasada systematyczności – polegająca na planowanym, konsekwentnym oraz systematycznym realizowaniu założeń edukacyjnych.
5. Zasada treści kształcących – pozwala na kształtowanie u uczniów pozytywnych cech osobowości: wrażliwości, współczucia, prawdomówności, uczuciowości, pracowitości, sumienności i kultury osobistej.
6. Zasada nauczania zespołowego – w pracy z dziećmi zagrożonymi niedostosowaniem społecznym i niedostosowanymi społecznie ważna jest praca w zespole, ma ona charakter mobilizujący i uspołeczniający. [89]

W pracy z dzieckiem zagrożonym niedostosowaniem społecznym oraz niedostosowanym społecznie należy wykorzystać metody, które ze względu na środki jakimi dysponuje nauczyciel dzieli się na:

- walory osobiste (to przede wszystkim umiejętności nauczyciela i innych osób w różnych dziedzinach, zdolności, talenty oraz cechy osobowości)*;*
- sytuacje społeczne (to inaczej zależności pomiędzy jednostką a innymi osobami, instytucjami lub grupami);
- grupy formalne i nieformalne (to zbiory osób posiadające swój cel, normy i określoną strukturę);
- elementy kultury (jej wytwory i wzory).

Przyjmując takie kryterium metody te dzielą się na bezpośrednie (walory osobiste własne i innych osób) i pośrednie, do których należą pozostałe trzy.

WSKAZÓWKI DO PRACY Z DZIECKIEM ZAGROŻONYM NIEDOSTOSOWANIEM I NIEDOSTOSOWANYM SPOŁECZNIE W PIERWSZYM ETAPIE EDUKACYJNYM

Nauczyciel podejmujący pracę w pierwszym etapie edukacyjnym zapewne chce w sposób profesjonalny pełnić rolę wychowawcy i nauczyciela. Warto więc by wiedział, (…) „że szkoła jest miniaturą prawdziwego świata (…)" oraz, (…) „przed jakimi wyzwaniami stoją jego uczniowie i jak pomocni mogą być mądrzy dorośli."[90] Dr hab., prof. APS Janusz Gęsicki we wprowadzeniu do wydania polskiego książki Ronalda Mah pt.: „Łatwe sposoby na trudne dziecko" przywołuje założenia autora,

[89] Por. J. Molenda, K. Mirosław, op. cit. [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 261-264.
[90] R. Mah, *Łatwe sposoby na trudne dziecko*, Warszawa 2010, s. 9.

który twierdzi: (…) że jeżeli minimalizujemy sobie kłopoty w okresie nasiąkania skorupki, to rzeczywiście kiedy dzieci dorosną, będziemy mieli z nimi duże kłopoty. Aby mieć pociechę z pociech, to trzeba się nad nimi napracować od najmłodszych lat (…), (…) i należy obserwować dzieci, budować swoje teorie na temat ich zachowań i w oparciu o nie kształtować strategie działań interwencyjnych(…)."[91]

W szkole, a przede wszystkim w pierwszym etapie edukacyjnym, na nauczycielu ciąży ogromna odpowiedzialność za dziecko, które powierzają mu jego rodzice bądź opiekunowie. Rolą nauczyciela jest wspieranie go w budowaniu odpowiedzialności, ważne jest też, by ta odpowiedzialność realizowana była przez samokontrolę, samouznanie i samodyscyplinę.

NAUCZYCIEL W PRACY Z DZIECKIEM ZAGROŻONYM NIEDOSTOSOWANIEM LUB NIEDOSTOSOWANYM SPOŁECZNIE:

1. W swojej pracy pedagogiczno-wychowawczej rozumie, że cele i nagrody są ze sobą powiązane, ponieważ nauczycielom, rodzicom czy opiekunom zależy na osiąganiu celów związanych ze zmianami zachowań dzieci, a dzieciom na nagrodach, więc dorośli razem z dziećmi powinni wyznaczać cele, których podstawowe zasady odzwierciedlają oczekiwania i standardy społeczne. Wyznacza cele krótkoterminowe, długoterminowe i pośrednie, dostosowane do wieku, a dzieci wybierają nagrody.
2. Jest świadomy tego, że w dobrze skonstruowanym systemie nagradzania, dysfunkcyjny i wzajemnie karzący się system walki o władze zostaje przerwany.
3. Wie, że sprawą zasadniczą jest danie dzieciom prawdziwej władzy, kontroli i możliwości dokonywania prawdziwych wyborów.
4. Niegrzeczne zachowanie dziecka zobowiązuje nauczyciela do wnikliwego wejrzenia w jego rozwój, aktualną kondycją fizyczną, cechy charakteru oraz dynamikę oddziaływań grupowych.
5. Powinien pamiętać, że złość jest uczuciem wtórnym, zawsze poprzedzonym poczuciem bezradności, bezbronności i dzieci powinny być uczone jak tę złość wyrazić, ponieważ kiedy złość jest zbyt duża, przyciąga praktycznie całą uwagę dziecka.
6. Jest odpowiedzialny za pomoc dzieciom w zrozumieniu, jakie zachowania są rozsądne, a jakie nierozsądne.

[91] R. Mah, op. cit., s. 8.

7. Pomaga rozwiązywać konflikty, poprawiać relacje, a tym samym wpływać na urazy emocjonalne.
8. Wspiera i okazuje dzieciom zainteresowanie, które są ignorowane i niedocenione, a pomimo przygnębienia dobrze funkcjonują, wspiera je i okazuje im zainteresowanie.
9. Potrafi eliminować strach i niepokój pojawiający się u dziecka, wspiera i zapewnia poczucie stabilizacji, pamięta, że przewidywalność poprawia ten stan.
10. Wspomaga dziecko, które nie ma wzorca w opłakiwaniu straty poprzez zachęcenie go do przejścia przez proces żalu.
11. W sytuacjach trudnych, zawsze rozmawia z rodzicami/opiekunami, a w sytuacjach szczególnych namawia rodziców, by prosili o wsparcie specjalistyczne.
12. W swojej pracy jest zaangażowany, pełen pasji, nieustannie podejmuje wysiłek, by być nauczycielem spełnionym.[92]

Analizując dostępne na rynku propozycje ćwiczeń i scenariusze zajęć, które można by wykorzystać w pracy z dzieckiem zagrożonym niedostosowaniem czy niedostosowanym społecznie oraz zespołem klasowym, wraz z którym dziecko to realizuje obowiązek szkolny proponujemy książkę pt.: „Skrzynia skarbów". Współczesna szkoła nastawiona jest na przygotowanie uczniów do zdawania testów na kolejnych etapach edukacyjnych, dlatego warto wzbogacić warsztat pracy nauczyciela. Pozycja ta pozwoli twórczemu nauczycielowi, wychowawcy zaspokajać potrzeby rozwojowe dzieci, a także (…) „wychować młodych ludzi, którzy rozumieją samego siebie, odbierają innych z empatią i współczuciem, umieją szybko przystosować się do zmieniającej się rzeczywistości oraz są gotowi do pełnego uczestnictwa w rozwiązywaniu wielu poważnych problemów narodowych i globalnych przy zastosowaniu innowacyjnych metod."(…)[93]

Scenariusze i propozycje zajęć zawarte w tym opracowaniu można z powodzeniem modyfikować i wykorzystać w pracy w pierwszym etapie edukacyjnym. Kształtują one umiejętności życiowe, strategie uczenia się, wyjaśniają mechanizmy stresu, rozwijają inteligencję emocjonalną, uczą z powodzeniem rozwiązywać konflikt, komunikacji z osobami niepełnosprawnymi, uczą otwartości i tolerancji, przeciwdziałają dyskryminacji, wspierają w preorientacji zawodowej.

[92] Por. R. Mah, op. cit., s. 119 – 143.
[93] S. Palomares, D. Schilling, C. Winch, Skrzynia *skarbów. Ćwiczenia grupowe*, Warszawa 2011, s. 9.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ I POLECIĆ RODZICOM/OPIEKUNOM:

- „Łatwe sposoby na trudne dziecko" – książka napisana przez pedagoga i dyplomowanego terapeutę rodzinnego, zajmującego się od wielu lat wczesną edukacją Ronalda Mah, WSiP & Fraszka edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2010.
  Pozycja ta jest świetną lekturą dla nauczyciela, zawiera porady, strategie działań w sytuacjach trudnych a także refleksje dotyczące postępowania wychowawczego. Pojawiają się w niej również (…) „kwestie drażliwe, mówiące o trudnej współpracy z rodzicami, o testowaniu cierpliwości nauczyciela przez ucznia, o tym, że może to trwać bez końca, że jesteśmy sprawdzani, że czasem musi być gorzej żeby potem było lepiej, a także o tym, że nie wszystko jest możliwe."[94]

- „50 sposobów, jak radzić sobie z dziećmi w trudnych sytuacjach", Stanley Shapiro, Karen i Richard Skinulis, Wydawnictwo Moderski i S-ka Sp. Z o.o., Poznań 1998.
  (…)„Autorzy książki, doświadczeni terapeuci wyszczególnili pięćdziesiąt typowych sytuacji wychowawczych, które zazwyczaj stają się zarzewiem konfliktu albo sprawiają, że czujesz się bezradny. W przystępny, krótki dowcipny sposób podsuwają mądre, proste rozwiązania oraz wzorce rodzicielskich zachowań. Rady zawarte w książce – praktyczne i oparte na przekonaniu, że dzieci w znacznej mierze kierują się własną mądrością – na pewno okażą się cenne dla wszystkich rodziców", opis zacytowano z okładki książki.

[94] E. Sokołowska, *Wstęp do wydania polskiego* [w:] R. Mah, op. cit., s. 10.

6. Dziecko szczególnie uzdolnione jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Według badań przeprowadzonych w różnych krajach Europy, uczniowie zdolni stanowią 3-10% populacji szkolnej.[95] Dane te uściśla Wiesława Limont, twierdząc, że „co trzeci, lub co czwarty uczeń jest osobą zdolną".[96] Uczeń zdolny to bardzo szerokie pojęcie. Często jest określany jako utalentowany, ambitny, wymagający czy wręcz trudny i nadpobudliwy. To uczeń o przyspieszonym rozwoju psychoruchowym, głodzie poznawczym oraz bardzo zróżnicowanych zainteresowaniach.
Ma ogromne możliwości zapamiętywania i przetwarzania nowo poznanych informacji, jest aktywny, twórczy, potrafi myśleć abstrakcyjnie oraz wiązać przyczynę ze skutkiem, chętnie podejmuje pracę prowadzącą do rozwiązania problemu. Jest zdecydowanie sprawniejszy od rówieśników, a jego predyspozycje są uwarunkowane wewnętrznie. Ucznia zdolnego określamy bardzo często jako ucznia uzdolnionego lub utalentowanego.

Termin zdolności łączy się zwykle z pojęciem zdolności ogólnych, odnoszących się do inteligencji, a także ze zdolnościami szkolnymi lub akademickimi. Z poznawczego punktu widzenia przez zdolność rozumie się różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji.

Uzdolnienia zaś, to zdolności kierunkowe – specjalne, czyli takie właściwości (zdolności) jednostki, które stwarzają możliwości wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie. Warunkują one ponadprzeciętny poziom wykonania w obrębie określonej działalności, np. naukowej, artystycznej, fizycznej,

[95] Por. I. Czaja-Chudoba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?,* Warszawa 2009, s. 9.
[96] Por. W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować,* Sopot 2012, s. 9.

technicznej itp. Wśród uzdolnień specjalnych wskazać można np.: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, sportowe, plastyczne, pedagogiczne, społeczne i inne.
Talent to z kolei specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się najczęściej już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w określonej dziedzinie. Talent sugeruje bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie".[97]

Według Włodzimierza Szewczuka „Pojęcie zdolności odnosi się do wykonywania złożonych działań,(…).Tyle jest, względnie może być, zdolności, ile bywa rodzajów działalności." [98] Zdolności można podzielić na ogólne i specjalne. I tak zdolności ogólne wyznacza wysoka inteligencja oraz myślenie, zdolność do spostrzegania oraz zapamiętywania, wyobraźnia, wysoki poziom motoryki małej oraz zdolności do odczuwania. Natomiast zdolności specjalne to np.: zdolności muzyczne, plastyczne, techniczne, językowe i literackie, matematyczne, przyrodnicze, sportowe i twórcze.

Uczeń uzdolniony językowo (lingwistycznie) potrafi łatwo naśladować ustne wypowiedzi, wyczuwa język i jego możliwości, ma doskonałą pamięć werbalną w zakresie stosowanych słów, potrafi w sposób oryginalny łączyć słowa i wyobrażenia, szybko przyswaja wiedzę o języku, jest zainteresowany nowymi słowami, lubi i stosuje nowe wyrażenia, aforyzmy i powiedzenia, lubi ćwiczenia leksykalne, lubi opowiadać, popełnia niewiele błędów ortograficznych i gramatycznych, szybko i efektywnie uczy się języków obcych.

Uczeń uzdolniony literacko oprócz cech spójnych z dzieckiem uzdolnionym językowo, umiejętnie obserwuje, rozumie literackie kryteria artyzmu, ma bogaty zasób wiedzy, myśli logicznie i jest wrażliwy emocjonalnie.

Uczeń uzdolniony do nauki literatury potrafi myśleć obrazowo, rozumie metafory i epitety, emocjonalnie współprzeżywa poznawane treści, rozumie sens alegorii, rozumie właściwości struktury składniowej mowy pisanej.

[97] N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński i in., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa 2013, s. 20.
[98] Por. W. Szewczuk*, Psychologia,* Warszawa 1990, s. 224.

Uczeń, który ma uzdolnienia czytelnicze ma rozwiniętą wyobraźnię twórczą, zdolności do rozumienia znaczenia, spostrzega metaforyczny język sztuki, szybko wyrabia u siebie smak czytelniczy, emocjonalnie reaguje na świat przedstawiony w czytanym tekście.

Uczeń uzdolniony matematycznie jest zdolny do pojmowania formalnej struktury zadania, spostrzega materiał matematyczny, jest zdolny do myślenia logicznego na materiale stosunków liczbowych i przestrzennych, potrafi szybko uogólniać, jest zdolny do streszczania procesu matematycznego i układu odpowiednich działań, jest plastyczny w procesach myślowych w działaniu matematycznym. Potrafi szybo i dowolnie zmieniać kierunek procesu myślowego, odwracać procesy myślowe oraz przechowywać informacje matematyczne, pamięta stosunki matematyczne, schematy, metody i zasady rozwiązywania zadań. Ponadto dzieci te mogą czasami posiadać zdolności do szybkich procesów myślowych, zdolności rachunkowych – bardzo szybko i dokładnie obliczają wyniki w pamięci, szybko zapamiętują cyfry, liczby, wzory, potrafią w sposób abstrakcyjny wyobrażać sobie zależności i stosunki w matematyce. Matematyka nie sprawia im trudności, jest dla nich przyjemnością, a tym samym ich nie męczy.

Uczeń uzdolniony technicznie ma rozeznanie techniczne (myśli analitycznie i syntetycznie), jest sprawny technicznie w zakresie wykonawstwa, rysunku technicznego), jest twórczy technicznie (ma oryginalne pomysły, jest zorganizowany w pracy).

Uczeń uzdolniony muzycznie ma wysoką czułość słuchową, rozróżnia wysokość, natężenie, barwę, czas trwania dźwięku, ma dobrą pamięć muzyczną, jest wrażliwy, ma zdolności wykonawcze, dużą siłę woli i pewność siebie.

Uczeń uzdolniony plastycznie zauważa wokół siebie świat, rejestruje obrazy, kształty, potrafi przekształcać rzeczywistość, myśli twórczo, przetwarzanie widzianego obrazu jest dla niego koniecznością. Zdecydowanie ma zdolność do widzenia przestrzennego, potrafi wyróżnić istotne elementy i zjawiska (dokonuje analitycznej obserwacji), cechuje go fantazja twórcza, intuicyjnie podejmuje nowe wyzwania plastyczne, samodzielnie spostrzega wybitne dzieła malarskie. Ma doskonałą koordynację oko–ręka i bogaty zasób wiedzy.

Uczeń uzdolniony pedagogicznie ma zdolności dydaktyczne, potrafi szybko przekazać wiadomości, ma zdolności konstruktywne, szybko projektuje, ma zdolności percepcyjne, ma zdolności ekspresywne, potrafi wyrażać swoje myśli, posiada zdolności komunikatywne (prawidłowo nawiązuje relacje z innymi rówieśnikami) oraz organizatorskie. Uwaga dziecka uzdolnionego pedagogicznie jest trwała, przerzutna, analityczna i całościowo ukierunkowana. Dziecko to jest obiektywne, sprawiedliwe, życzliwe i troszczy się o kolegów, potrafi nawiązać więzi emocjonalne z innymi uczniami, jest wytrwałe i zrównoważone.

Uczeń uzdolniony społecznie jest zdolny do zmian odpowiadającym stanom otoczenia, jest zdolny do zmiany zgodnie z własnymi oczekiwaniami, potrafi identyfikować własne oczekiwania i potrzeby, łatwo przystosowuje się do różnych grup, odczytuje potrzeby innych ludzi, tworzy warunki, w których potrzeby te mogą zostać zrealizowane, potrafi inicjować zabawy i kierować nimi. Dzieci uzdolnione przywódczo szybko podejmują decyzje, potrafią przekonywać, szybko zdobywać zaufanie i autorytet, z łatwością inicjują działania i kierują grupą.

Uczeń uzdolniony empatycznie z łatwością spostrzega stany emocjonalnie innych osób, potrafi przetwarzać informacje i na ich podstawie wyobrażać sobie stany innych osób, jest wrażliwy emocjonalnie, posiada umiejętności komunikowania empatycznego werbalnego i niewerbalnego.

Uczeń uzdolniony sportowo pod względem zdolności i sprawności fizycznej przewyższa swoich rówieśników, wyróżnia się czasem wybitnymi osiągnięciami w sporcie.

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONEGO

Uczeń zdolny to indywidualista, u którego można zauważyć inne zachowania, specyficzne cechy charakteru oraz twórczy intelekt. Zazwyczaj łatwo rozumie skomplikowane treści, jest logiczny, myśli abstrakcyjnie, szybko pracuje. Potrafi formułować wnioski i oceny w oparciu o samodzielną wnikliwą obserwację. Uczeń zdolny to bardzo często uczeń, który jest obowiązkowy i pracowity o ogromnej motywacji i zdyscyplinowaniu wewnętrznym oraz ogromnej wrażliwości emocjonalnej. Niestety, uczniowie zdolni często nie są w porę dostrzegani przez nauczycieli i swoje zdolności próbują rozwijać indywidualnie. W związku z tym już w pierwszym etapie edukacyjnym mogą pojawić się uczniowie, którzy od razu wyróżniają się wysokimi osiągnięciami, są aktywni i nie trzeba ich spe-

cjalnie motywować do pracy oraz uczniowie, których osiągnięcia są znacznie poniżej ich możliwości. Dzieci te nie mają problemów w nauce, a nauczyciele postrzegają ich jako przeciętnych. Wśród tej grupy wyróżniamy uczniów:

- przyjmujących postawę konformistyczną (niechęć do wyróżniania i chęć dostosowania się do rówieśników, bezwzględna potrzeba aprobaty otoczenia, brak pozytywnych doświadczeń wynikających z osiągnięć);
- nudzących się w szkole – osiągających wyniki często niższe niż przeciętne, a nawet ocenianych, jako uczniowie z trudnościami (brak zainteresowania rozwiązywaniem zbyt łatwych dla nich zadań oraz niespełnienie, przekładają się na brak motywacji do nauki);
- podatnych na oddziaływanie rówieśników (perswazja koleżeńska zmuszająca do obniżenia poziomu nauki oraz zniechęcająca do pracy ponad standardy grupowe);
- świadomie ukrywających swoje zdolności (ograniczanie do minimum czasu na to co konieczne w celu zajęcia się tym, co ich pasjonuje, wyjątkowa umiejętność manipulowania otoczeniem ze względu na realizowane przez siebie cele oraz wysoką świadomą samooceną).[99]

Wymienione wyżej postawy uczniów zdolnych wpływają na ujawnienie się syndromu nieadekwatnych osiągnięć, wynikającego z rozbieżności pomiędzy możliwościami, a dostrzegalnymi osiągnięciami ucznia.

Syndrom nieadekwatnych osiągnięć[100] wynika ze ściśle powiązanych ze sobą czynników takich jak: cechy charakteru (osobowość ucznia), środowisko rodzinne i społeczne (nieumiejętność rozpoznawania i realizowania potrzeb dziecka, niewłaściwe postawy dorosłych), szkoła (nieefektywna organizacja procesu edukacyjnego).

Zwłaszcza w pierwszym etapie edukacyjnym nauczyciel jest zobowiązany poprzez wnikliwą obserwację, do wyłonienia uczniów uzdolnionych z grupy uczniów osiągających wysokie wyniki nauczania, w której to mogą znaleźć się również uczniowie przeciętni, ale obowiązkowo realizujący zadania, jak również uczniowie w sposób szczególny motywowani przez rodziców (stymulowani na różnorodnych dodatkowych, najczęściej pozaszkolnych zajęciach).

[99] W. Limont, op. cit. s. 250-262.
[100] Por. B. Dyrda, *Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych,* Warszawa 2013, s. 1-4.

Charakteryzując ucznia zdolnego nie sposób pominąć dziecka określanego jako „podwójnie wyjątkowe”[101]. Wiesława Limont w swojej pracy „Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować” dokonała szczegółowej charakterystyki dzieci o wybitnych zdolnościach jednak osiągających wyniki poniżej swoich możliwości ze względu na różnego rodzaju deficyty. Należą do nich uczniowie zdolni lecz niepełnosprawni fizycznie, z problemami w mówieniu, z niedosłuchem, z niedowidzeniem, zaburzone emocjonalnie, z nadpobudliwością ruchową z deficytem uwagi ADHD, z zespołem Aspergera, a także z trudnościami w uczeniu się, np. dyslektycy. W takiej sytuacji trudno wyłonić dziecko zdolne z tej grupy. Nauczyciele skupiają się albo na deficytach albo na zdolnościach. Uczniowie ci częściej mają opracowane Indywidualne Programy Terapeutyczno-Edukacyjne, rzadziej objęci są programami dla dzieci zdolnych.

SPOSOBY BADANIA PREDYSPOZYCJI UCZNIA SZCZEGÓLNIE UZDOLNIONEGO

Uczeń zdolny to w myśl rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r., w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych.[102]

Badanie predyspozycji ucznia zdolnego może być prowadzone w dwojaki sposób: przez specjalistów przy użyciu wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych (wyspecjalizowane poradnie psychologiczno-pedagogiczne) oraz przez nauczycieli, jako obserwacje szkolnych osiągnięć ucznia.

Nauczyciel pierwszego etapu edukacyjnego powinien w swojej pracy powinien zwracać szczególną uwagę na obserwację poprzedzoną wywiadem z uczniem i rodzicem/opiekunem. Pomimo braku standaryzacji zarówno obserwacji jak i wywiadu, prowadzonych w formie notatek w różnych sytuacjach, stanowią ona najbogatsze źródło informacji o uczniu. W wyniku obserwacji i wywiadu, nauczyciel może określić pozycję socjometryczną ucznia w klasie, ocenić efekty edukacji oraz postawę wobec otoczenia, określić tempo pracy, poznać zachowania i poglądy.

Z kolei portfolio umożliwia analizę postępów dziecka bez wglądu na jego oceny. Jest również potwierdzeniem systematycznej pracy ucznia. Już w pierwszym etapie edukacyjnym, nauczyciel przestrzegając ustalonych zasad może zaproponować założenie portfolio każdemu uczniowi. Tworzenie

[101] W. Limont, op. cit., s. 235-238.
[102] Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r. Poz. 532.

takiej dokumentacji jest procesem złożonym i długotrwałym, ale pozwala w szerokim aspekcie dostrzec indywidualność ucznia.
Na uwagę nauczyciela zasługuje opracowany przez Howarda Gardnera Kwestionariusz Inteligencji Wielorakiej, który dostarczy wiedzy na temat poziomu różnych rodzajów inteligencji dziecka, a tym samym wskaże jak ją wykorzystać w procesie uczenia się. Pozwoli również na poznanie mocnych stron dziecka.[103]

Ponadto ucznia zdolnego można również diagnozować przy pomocy ilościowych i jakościowych metod. Do metod ilościowych należą wszelkiego rodzaju testy, kwestionariusze, sprawdziany, konkursy (wewnętrzne i zewnętrzne). Z kolei metoda jakościowa polega na znalezieniu przyczyny zdolności (wywiad, obserwacja, portfolio). Normalizacja testów i sprawdzianów pozwala na trafne diagnozowanie i ocenianie poziomu uzdolnień, a wyniki w konkursach są sumą zdolności i przygotowania ucznia oraz rangi samego konkursu.

Pełny opis dostępnych narzędzi diagnostycznych można znaleźć w serwisie ORE w opracowaniu Natalii Cybis, Ewy Drop, Tomasza Rowińskiego i Jana Cieciucha zatytułowanym „Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych".

Należy pamiętać, że diagnozy ucznia zdolnego nie można dokonać wyłącznie w oparciu o wyniki szkolne. Pełna identyfikacja ucznia zdolnego to wynik obserwacji, analizy wywiadów i rezultatów różnorodnych testów, sprawdzianów itp., wytworów jego pracy, sukcesów, a także badań psychologiczno-pedagogicznych przeprowadzonych przez specjalistyczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

POSTĘPOWANIE W PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM

Uczniowi zdolnemu należy organizować kreatywne warunki do optymalnego uczenia się, proponować udział w pracach badawczych w formie doświadczeń oraz umożliwiać obserwację zjawisk w naturalnym środowisku. Trzeba pamiętać o stwarzaniu możliwości do poznawania samego siebie, ponieważ tylko dobra znajomość mocnych i słabych stron da uczniowi szansę na efektywne uczestnictwo w procesach edukacyjnych.

[103] Por. M. Lorek, K. Sośniak, *Ja i my. Program nauczania wraz z indywidualizacją procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I-III,* Katowice 2010, s. 194-199.

Uczeń świadomy, znający swoje preferencje i możliwości, dobrze zmotywowany potrafi wykreować własną indywidualną strategię uczenia się, co niewątpliwie wpływa na jego rozwój oraz doskonalenie własnego warsztatu pracy. Ponadto należy pamiętać, by w sposób umiejętny niwelować ewentualnie pojawiające się niepokoje emocjonalne związane ze szczególnym uzdolnieniem dziecka. Dziecko zdolne powinno umiejętnie kontrolować własne emocje, a przede wszystkim znać przyczynę ich powstawania. Nauczyciel odpowiada również za kształtowanie systemu wartości ucznia, ponieważ przyjęty przez niego system wartości będzie wpływał na jego sukcesy i wybory życiowe.
Warto wspomnieć, że powierzanie funkcji asystenta nauczyciela czy opiekuna ucznia słabszego, uczniowi zdolnemu, uczy go etapów uzyskiwania oczekiwanego wyniku. Dziecko zdolne szybciej niż jego rówieśnicy uczy się podejmowania decyzji oraz rozumie ich źródła i konsekwencje.
Nawet w pracy z uczniem zdolnym nie wolno pomijać etapów nauczania, ponieważ każdy z nich jest integralnie związany z rozwojem dziecka. Wszystkie zasady w pracy z uczniem zdolnym związane są z indywidualizacją procesu nauczania, a jego ocenianie jest spójne z oceną całej klasy.
Z kolei formy i metody pracy z uczniem zdolnym przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 1. Formy i metody pracy z uczniem zdolnym

PROPONOWANE FORMY PRACY:	PROPONOWANE METODY PRACY:
▸ realizacja indywidualnego programu lub toku nauki; ▸ realizowanie poszerzonego programu w ramach indywidualizacji; ▸ wcześniejsze promowanie do klasy programowo wyższej; ▸ różnicowanie wymagań; ▸ tworzenie grup zadaniowych; ▸ uczestniczenie w zajęciach rozwijających zainteresowania w szkole i poza nią; ▸ udział w wewnątrzszkolnych i międzyszkolnych zawodach sportowych i innych konkursach; ▸ udział w zajęciach w formie warsztatów	<u>Metody aktywizujące, takie jak:</u> ▸ burza mózgów; ▸ bezludna wyspa; ▸ giełda pomysłów; ▸ drama; ▸ stosowanie technik szybkiego uczenia się np. szybkie czytanie; ▸ metody poszukujące: metoda problemowa. <u>Metody rozwijające umiejętności Komunikacyjno-społeczne:</u> ▸ metoda projektu; ▸ gry dydaktyczne; ▸ dyskusja ekspertów – „okrągły stół”; ▸ trening twórczości.

i w projektach edukacyjnych; ▸ rozwijanie umiejętności samokształcenia; ▸ spotkania z ciekawymi ludźmi; ▸ wymiana doświadczeń ▸ organizowanie wycieczek edukacyjnych; wykorzystanie ucznia zdolnego do pełnienia roli eksperta lub asystenta nauczyciela.	Metody umożliwiające ekspresję ucznia: ▸ inscenizacje; ▸ symulacje; ▸ udział w wystawach i wydarzeniach muzycznych oraz spotkaniach z ich twórcami. Metody ewaluacyjne: ▸ udział uczących samooceny; ▸ kształtowanie umiejętności przyjmowania oceny od innych.

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA PRACUJĄCEGO Z UCZNIEM ZDOLNYM

Nauczyciel:

- dba o własny rozwój, jest twórczy uczy się nowych technik aktywizujących, w sposób kreatywny rozwiązuje problemy klasowe;
- wie, że potencjalne zdolności ucznia związane są z jego dużą wrażliwością, a nawet labilnością emocjonalną, dba o prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka;
- umiejętnie przyjmuje od uczniów i jego rodziców/opiekunów informacje zwrotne, uczy tego samego swoich uczniów;
- kieruje uczniem tak, by mógł on zrealizować swoje potrzeby, kształtuje i rozwija jego motywację;
- wytycza uczniom precyzyjne cele i stawia zadania;
- wierzy w potencjał ucznia, dba by zawsze odkrywał coś nowego, rozwija myślenie logiczne, pozwala myśleć intuicyjnie;
- zadając pytania wzmaga w uczniu chęć rozwiązywania problemu, wykorzystuje element zaskoczenia, a tym samym motywuje go do działania;
- unika metod podających;
- wykorzystuje efektywną pracę zespołową;
- dostosowuje zadania do tempa pracy dziecka;
- wzmacnia i chwali dziecko;
- współpracuje z rodzicami/opiekunami ucznia (wspiera rodziców w przekazywaniu informacji, namawia do rozwiązywania problemów).

Ze względu na to iż niniejszy Poradnik opracowany jest w oparciu o program „Razem i Osobno, Edukacja wczesnoszkolna, Program nauczania z uwzględnieniem pracy w grupach mieszanych wiekowo"[104], kładący szczególny nacisk na rozwijanie zdolności matematycznych, autorki postanowiły w oddzielnym podrozdziale przytoczyć szczegółowe wskazania dotyczące pracy z dzieckiem przejawiającym zdolności matematyczne.

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA PRACUJĄCEGO Z UCZNIEM ZDOLNYM ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ZDOLNOŚCI MATEMATYCZNYCH

Profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska w swoich badaniach nad zdolnościami matematycznymi u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zauważyła, iż liczba dzieci z tym uzdolnieniem wbrew pozorom jest ogromna. Wynika to z naturalnej ciekawości poznania świata w tym okresie rozwoju dziecka oraz chęci zrozumienia tego, co nieznane, zdolności do podejmowania wysiłku oraz koncentracji na wykonywanym zadaniu. Uczeń na tym etapie edukacji rozumie już związki przyczynowo skutkowe, potrafi przewidywać następstwa, a przede wszystkim w sposób spontaniczny osiąga satysfakcję w momencie zrealizowanego celu.[105]

Nauczyciel rozpoczynający pracę w klasie pierwszej może skorzystać z opracowanej przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską koncepcji nauczycielskiej diagnozy rozpoznawania uzdolnień matematycznych z uwzględnieniem realiów polskiej szkoły (np. liczebność klasy). W wyniku tej diagnozy nauczyciel jest w stanie szybko ustalić poziom wiedzy dzieci, ich umiejętności w wybranych zakresach działalności matematycznych oraz wyłonić dzieci z uzdolnieniami matematycznymi. Diagnoza taka składa się z dwóch etapów. Pierwsza część to badania przesiewowe, w wyniku których nauczyciel może wyłonić dzieci, które funkcjonują gorzej od rówieśników, przeciętne oraz te, które zdecydowanie wyróżniają się wiedzą i umiejętnościami praktycznymi w matematyce. Zawierają one dwa eksperymenty diagnostyczne (serie zadań-liczenie oraz dodawanie i odejmowanie) poprzedzone ćwiczeniami wprowadzającymi. Ten etap badań można przeprowadzić podczas zajęć edukacyjnych w całej grupie jednocześnie.

[104] M. Lorek, M. Twardowska, E. Wazner, L. Wollman, op. cit.
[105] E. Gruszczyk – Kolczyńska, E. Zielińska, *Rozpoznawanie uzdolnień matematycznych u dzieci w przedszkolu i na początku nauki szkolnej w ramach diagnozy nauczycielskiej* [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli,* red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012, s. 70 – 107.

Drugim etapem nauczycielskiej diagnozy obejmuje się dzieci o zdecydowanie większej wiedzy i umiejętnościach. Są to badania prowadzone indywidualnie składające się również z dwóch eksperymentów diagnostycznych (przemienne układanie i rozwiązywanie zadań oraz zadania celowo źle skonstruowane). W wyniku tak przeprowadzonej diagnozy nauczyciel może wyłonić w swojej grupie dzieci wybitnie uzdolnione matematycznie, uzdolnione matematycznie oraz funkcjonujące na poziomie przeciętnym. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska sugeruje, by dzieci wyłonione w tych trzech grupach objąć zajęciami wspomagającymi ich rozwój umysłowy. Scenariusze, procedury i wskazówki diagnozy nauczycielskiej zawarte są w najnowszej pracy zatytułowanej „O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli" pod redakcją Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej.[106]

Rozwijając uzdolnienia matematyczne u dzieci nie można zapomnieć, że nie tylko dbamy o wysoki poziom ich kompetencji matematycznych w przyszłości, ale przede wszystkim budujemy podstawę do osiągania sukcesów, które ściśle wiążą się z matematyką.

Podsumowując, praca z dzieckiem zdolnym wymaga od nauczyciela rozległej wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz rozumienia istoty zdolności, a także umiejętności budowania pozytywnych relacji. To motywuje nauczyciela do ustawicznego samokształcenia, rozwijania kompetencji i umiejętności zawodowych i dostarcza dużo satysfakcji. Tylko taki nauczyciel ma szansę wpływać na harmonijny rozwój ucznia zdolnego, ponieważ nie zaniedbuje żadnej ze sfer jego rozwoju (umysłowej, społecznej, emocjonalnej). Otwarty, wspierający ucznia w poszukiwaniu twórczych rozwiązań nauczyciel jest autorytetem dla swoich podopiecznych. Bywają jednak nauczyciele blokujący rozwój swoich wychowanków, z poczucia zagrożenia. Wiemy jednak, że nie ma człowieka, który od razu potrafi odpowiedzieć na wszystkie pytania. Ta świadomość powinna być motorem do ustawicznego doskonalenia, a nie stanowić bariery w kontaktach z uczniem szczególnie zdolnym.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Uczeń zdolny – metody pracy", Boraczyńska Małgorzata, Dzierzgowska Irena, Pasich Lidia, Łysak Krzysztof, Sadzińska Beata, Wydawnictwo Raabe, 2012.
  „Jak pracować z uczniem zdolnym? Jak docenić jego potencjał i zmotywować go do działania? Na jakie problemy może natrafić nauczyciel, pracując z uczniem utalentowanym? Odpowiedzi na te pytania

[106] E. Gruszczyk-Kolczyńska, op. cit., s. 70 – 105.

znajdziesz w publikacji "Uczeń zdolny – metody pracy. Książka zawiera: przykłady i opisy przypadków ćwiczenia rozwijające kreatywność u dzieci, scenariusz szkolenia dla nauczycieli, program pracy z uczniami zdolnymi, arkusze diagnozy dla uzdolnionego ucznia, scenariusze zajęć warsztatowych dla dzieci".

Opis książki podano za: http://www.uzosi.osdw.pl/.

- „O dzieciach matematycznie uzdolnionych", red. Gruszczyk Kolczyńska Edyta, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.

  „Książka napisana z myślą o tzw. szerokim kręgu odbiorców, w tym zarówno nauczycieli, jak i rodziców; operuje komunikatywnym językiem; respektuje znaną od starożytności, ale do dzisiaj aktualną zasadę, że najkrótsza droga od niewiedzy do wiedzy wiedzie poprzez dobrze dobrane przykłady; eksponuje problemy aktualne, niezmiernie ważne z punktu widzenia nie tylko edukacyjnej teorii, lecz również praktyki; krótko mówiąc, spełnia wymogi tak współczesnych standardów nauk o wychowaniu, jak i edukacyjnych wyzwań i potrzeb współczesnej praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Z recenzji prof. Czesława Kupisza".

  Opis książki podana za: http://www.matras.pl/.

- „Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować", Limont Wiesława, Wydawnictwo GWP, 2010.

  „W opinii potocznej do dziś pokutuje przekonanie, że osoby zdolne nie potrzebują żadnego wsparcia i pomocy, gdyż doskonale radzą sobie w szkole, a w przyszłości z pewnością osiągną sukces zawodowy. Nic bardziej mylnego. Nauczyciele, a także osoby odpowiedzialne za zarządzanie kształceniem, powinni przyjąć założenie, iż uczniowie zdolni mają specjalne potrzeby edukacyjne i szczególne wymagania. Autorka niniejszej książki obszernie omawia zagadnienie zdolności. (...) Ponadto autorka prezentuje obszerną charakterystykę nauczyciela ucznia zdolnego jako osoby o szczególnych cechach osobowości, która jednocześnie jest mistrzem, mentorem, przewodnikiem i tłumaczem swoich podopiecznych".

  Opis książki podany za http://www.merlin.pl/.

- „Jak wspierać zdolnego ucznia?", Małgorzata Taraszkiewicz, Agnieszka Karpa, WSiP, Warszawa 2009.

  „Odkrycie i rozpoznanie zdolności uczniów wymaga profesjonalnej opieki nauczycieli, pedagogów oraz rodziców. Autorki poradnika podają skuteczne narzędzia wyłaniania talentów

w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej. Wskazują na praktyczne rozwiązania trudności w pracy z uzdolnionymi uczniami. Podsuwają inspirujące pomysły, które wspierają rozwój utalentowanych uczniów i nie pozwalają na ich zaprzepaszczenie".
Opis książki podano za: http://www.ksiegarniaklimczok.pl/.

- Warto korzystać z witryny ORE: www.ore.edu.pl, z której można pobrać bezpłatne poradniki: „Klubik małego matematyka. Rozwijanie aktywności matematycznych uczniów I-go etapu", Bożena Rożek, Elżbieta Urbańska.
  Fragment wstępu: „Klubik Małego Matematyka to poradnik przeznaczony dla nauczycieli, którzy chcą wspomóc matematyczny rozwój uczniów I etapu edukacyjnego. Celem poradnika jest więc przekazanie nauczycielom uczącym w klasach I-III szczegółowych pomysłów, wskazówek i sugestii do pozalekcyjnej pracy z uczniami chętnymi i zainteresowanymi matematyką".

- „Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców", M. Braun, M. Mach.
  W poradniku tym, poza praktycznymi wskazówkami do pracy z dzieckiem zdolnym i rozwijaniu jego umiejętności matematycznych, znajdziesz pełny wykaz: międzynarodowych i ogólnopolskich konkursów matematycznych dla uczniów klas I-III, programów i projektów wspierających dzieci zdolne, strony internetowe pomocne w rozwijaniu umiejętności matematycznych.

WARTO PRZECZYTAĆ I POLECIĆ RODZICOM:

- „Rodzic doskonały. Jak zrobić z dziecka mistrza", Kamila Dercz, Zabrze 2009
  oraz zapoznać się i polecić rodzicom serwis związany z w/w. książką, www.dobrestopnie.pl.
  Można w nim poznać nową metodę nauczania, „Nauka mimo woli". Związane jest to jednak zakupem materiałów i podręczników. Serwis ten proponuje następujące pozycje: „Matematyka – mnożenie jest łatwe", „Przyroda jest piękna", „Język polski – gramatyka", „Język polski – ortografia". Płyty CD proponowane w serii „Nauka mimo woli", zawierają nagrania najtrudniejszych dla dzieci elementów I etapu edukacyjnego. Program opiera się na rytmizacji ilustracji dźwiękowej i rytmizacji treści, zawiera gry dydaktyczne i ćwiczenia.

- Szczególnie polecamy serwis internetowy www.matzoo.pl.
  Serwis prezentuje materiał dla szkoły podstawowej podzielony na klasy. Te z kolei posiadają kategorie tematyczne prezentujące ważniejsze działy matematyczne. Zadania przybliżają ponad 200 tematów, w nielimitowanej ilości przykładów do rozwiązania.

7. Dziecko ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Specyficzne trudności w uczeniu się nie są związane z obniżeniem sprawności intelektualnej, wadami zmysłów oraz zaniedbaniami środowiskowymi czy dydaktycznymi. Spowodowane są natomiast zaburzeniami niektórych funkcji poznawczych i motorycznych wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania układu nerwowego. Dla określenia syndromu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania zazwyczaj stosuje się pojęcie „dysleksja rozwojowa".

Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji opublikowało w 1994 roku definicję dysleksji, która w tłumaczeniu prof. dr hab. Marty Bogdanowicz brzmi następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu (reading problems), dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania (writing) i poprawnej pisowni (spelling)".[107]

[107] M. Bogdanowicz, *Ryzyko specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu: dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II,* Gdańsk 2012, s. 64.

Według Marty Bogdanowicz ryzyko dysleksji dotyczy dzieci, u których dysleksja występowała w rodzinie, u dzieci urodzonych z nieprawidłowo przebiegających ciąż i porodów oraz u dzieci, u których obserwuje się nieprawidłowości w rozwoju psychomotorycznym. Rozpoznania dysleksji, dysortografii i dysgrafii nie dokonuje się na podstawie stwierdzenia pojedynczego objawu. Pewne symptomy ryzyka dysleksji można już zaobserwować w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym czyli od pierwszego do trzeciego roku życia.

W okresie przedszkolnym można zaobserwować pewne objawy, które świadczą o ryzyku dysleksji. Objawy te to: niska sprawność motoryczna w zakresie motoryki dużej, małej i wynikające z niej problemy z samoobsługą, zaburzenia koordynacji wzrokowo -ruchowej, problemy z odtwarzaniem układanek, wzorów graficznych, trudności w rysowaniu, opóźniony rozwój mowy, nieprawidłowa artykulacja – wady wymowy, pojawiające się błędy gramatyczne, trudności w wypowiadaniu złożonych słów, trudności w analizie i syntezie, trudności w zapamiętywaniu, oburęczność, opóźnienie orientacji w lewej i prawej stronie schematu ciała i przestrzeni pomimo wysokiej inteligencji i braku zaniedbań środowiskowych i dydaktycznych.

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu objawiają się dopiero w szkole. I tak w zakresie czytania nasilają się objawy polegające na:

- wolnym czytaniu i jednoczesnym popełnianiu małej ilości błędów, stosowanie technik czytania polegających na głoskowaniu, sylabizowaniu z wtórną syntezą słowa, niezrozumienie przeczytanego tekstu;
- bardzo szybkim czytaniu przy równoczesnym popełnianiu wielu błędów, domyślanie się treści, rozumienie treści na podstawie kontekstu, niezrozumienie przeczytanego tekstu.

Trudności w czytaniu przekładające się często na zrozumienie treści to dysleksja.

W zakresie pisania pojawiają się trudności z opanowaniem poprawnej pisowni związane z opóźnieniem rozwoju funkcji wzrokowych, widoczne w popełnianiu błędów podczas przepisywania tekstów ze wzoru:

- trudności z zapamiętaniem alfabetu;
- trudności z zapamiętaniem kształtu rzadziej występujących liter lub liter o skomplikowanej strukturze (np. F, H, Ł, G);
- mylenie liter podobnych pod względem kształtu (np. l-t-ł, m-n, u-y, o-a-e, a-ą, e-ę);

- mylenie liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni (np. p-b-d-g, m-w, n-u).

Ponadto dzieci te mogą mieć trudności z opanowaniem poprawnej pisowni. Związane to jest z opóźnieniem rozwoju funkcji słuchowo-językowych.

Przejawia się:

- nasilonymi trudnościami w pisaniu ze słuchu (dyktanda);
- myleniem liter odpowiadających głoskom podobnym pod względem słuchowo-artykulacyjnym, np. głoski [z-s, w-f, d-t, k-g];
- trudnościami w zapisywaniu zmiękczeń, mylenie głosek [i-j];
- trudnościami w zapisywaniu głosek nosowych [ą-om, ę-en];
- częstym opuszczaniem, dodawaniem, przestawianiem, podwajaniem liter i sylab;
- pisaniem wyrazów bezsensownych.

Trudności z poprawną pisownią pod względem ortograficznym, fonetycznym i interpunkcyjnym to dysortografia.

Mają również problemy w opanowaniu poziomu graficznego pisma, co jest związane z opóźnieniem rozwoju ruchowego i koordynacji wzrokowo- ruchowej. Polega na:

- nieprawidłowym trzymaniu narzędzia ołówka, pióra;
- nadmiernym ściskaniu pióra podczas pisania oraz nieprawidłowym (nadmiernym lub zbyt słabym) nacisku pióra na papier;
- wolnym tempie pisania, szybkim męczeniu się ręki;
- niekształtnych literach;
- nieprzestrzeganiu pisania w liniaturze;
- nieprawidłowym łączeniu liter;
- mało czytelnym piśmie.

Brzydkie i nieczytelne pismo to dysgrafia.

Pełen wykaz symptomów oraz trudności w czytaniu i pisaniu występujących w klasie pierwszej nauczyciel znajdzie w najnowszej książce Marty Bogdanowicz pt.: *„Ryzyko specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu: dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II”.*

Nauczyciel, który wnikliwie obserwuje dziecko i zauważy występujące u niego symptomy oraz trudności w czytaniu i pisaniu, może zastosować metodę przesiewową – Skalę Ryzyka Dysleksji.

Jeżeli jednak pomimo systematycznej pracy nauczyciela klasy I-szej oraz współpracy i wsparcia ze strony rodziców/opiekunów wyżej wymienione objawy utrzymują się do klasy drugiej niezbędna jest diagnoza dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ponieważ dysleksja rozwojowa, dysortografia oraz dysgrafia może być przyczyną tych objawów.[108]

Wykaz metod do oceny gotowości szkolnej, oceny ryzyka dysleksji, dysortografii i dysgrafii oraz wstępnej diagnozy dysleksji, dysortografii i dysgrafii podaje Marta Bogdanowicz w wyżej wymienionej książce.[109] Dzieci z ryzkiem dysleksji po wstępnym badanu w szkole mogą otrzymać opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, zawierającą pełną diagnozę oraz wskazówki do codziennej pracy w szkole.

Należy również pamiętać, że symptomy trudności związane z dysleksją rozwojową przejawiają się nie tylko na języku polskim, ale również podczas realizowania treści matematycznych, wychowania plastycznego, muzycznego, technicznego, wychowania fizycznego oraz nauczania języka obcego.
I tak poza wyżej wymienionymi specyficznymi trudnościami związanymi z nauką czytania i pisania obserwuje się następujące trudności w nauczaniu matematyki:

- problemy z odczytaniem treści zadań tekstowych i wynikające z tego niezrozumienie treści zadania;
- problemy z pamięciowym liczeniem, z zapamiętaniem tabliczki mnożenia oraz różnych reguł czy definicji matematycznych;
- błędy w zapisach i odczytywaniu liczb wielocyfrowych, przestawianie cyfr, mylenie znaków działań, problemy w zapisach w tabelach i grafach;
- niski poziom graficzny rysunków, figur, tabel, grafów;
- trudności z rozmieszczeniem zapisów na stronie zeszytu.

U nielicznej grupy uczniów wyżej wymienione symptomy są tak duże, że możemy mówić nawet o dyskalkulii czyli specyficznych trudnościach w opanowaniu rachunków liczbowych i symbolicznych. Dzieci te, na co dzień mają sporo kłopotów, np. mylą numery telefonu, nie potrafią zorientować się, czy w sklepie dobrze wydano im resztę. Dyskalkulia, przy braku innych objawów dysleksji, występuje bardzo rzadko. Jeżeli uczeń nie ma dysleksji, czyli sprawnie i ze zrozumieniem czyta, pisze wyraźnie

[108] Por. M. Bogdanowicz, op. cit., s. 115 – 160.
[109] Ibidem, s. 115 – 160.

i bez błędów, a mimo to ma kłopoty z matematyką, to prawdopodobnie z innych przyczyn, np. błędów pedagogicznych nauczycieli i rodziców. Odpowiednią diagnozę może postawić tylko specjalista.

Prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska uważa, że specyficzne trudności w uczeniu się matematyki trzeba odróżnić od naturalnych trudności, które pojawiają się przy nauce matematyki, gdyż specyficzne trudności to problemy, z którymi uczeń nie może sobie poradzić.[110]

Aby przeciwdziałać pojawianiu się specyficznych trudności w uczeniu się matematyki należy stosować działania profilaktyczne takie jak wczesne wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci, wczesna i skuteczna edukacja matematyczna, ustalenie dojrzałości do uczenia się matematyki, prowadzenie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych lub odroczenie obowiązku szkolnego. Podczas uczenia się matematyki dziecko zdobywa doświadczenia logiczne i matematyczne. Pojawiają się wtedy trudności nazywane trudnościami zwyczajnymi, które są nieodłączne w procesie uczenia się matematyki. Dzieci je pokonują. Jeżeli jednak wymagania stawiane dziecku są zbyt wysokie pojawiają się trudności nazywane trudnościami nadmiernymi. Rozwiązanie takich zadań wiąże się z ogromnym wysiłkiem, ale jest możliwe. Natomiast specyficzne trudności w uczeniu się matematyki to takie, które pomimo ogromnego nakładu pracy i wysiłku ucznia nie pozwalają rozwiązać problemu w takim czasie i takim sposobem, jakim rozwiązują go jego rówieśnicy.[111]

Trudności w uczeniu się matematyki mogą przełożyć się na inne obszary edukacji szkolnej. I tak np. w nauczaniu muzyki, plastyki, zajęć technicznych oraz wychowania fizycznego pojawiają się:

- trudności z odczytywaniem nut, odtwarzaniem rytmu, odtwarzaniem melodii i ilustracją muzyczną;
- niski poziom prac plastycznych, nieumiejętne zagospodarowanie płaszczyzny kartki (pomimo doskonałej wyobraźni i kreatywności);
- trudności z wykonywaniem ćwiczeń gimnastycznych oraz udziałem w grach i zabawach wynikające z zaburzonej orientacji w przestrzeni i w schemacie ciała;
- awersja do uprawiania sportów wymagających poczucia równowagi.

[110] E. Gruszczk-Kolczyńska*, Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa 1989, s. 5-20.
[111] M. Bogdanowicz, E. G. Kolczyńska, A. Borkowska, *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przykładowe rozwiązania* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 82-85.

W nauczaniu języka obcego widoczne są:

- problemy z zapamiętywaniem słówek, idiomów, reguł oraz umiejętnym budowaniem wypowiedzi;
- trudności w odróżnianiu słów podobnie brzmiących, w zrozumieniu i zapamiętaniu tekstu mówionego lub słuchanego;
- błędy w pisaniu – przestawianie i opuszczanie liter, gubienie drobnych elementów graficznych, często pomimo dobrych wypowiedzi ustnych.[112]

W materiałach dla nauczycieli „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" przygotowanych przez MEN, w części dotyczącej pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania, opracowano cytowane niżej ogólne uwagi dotyczące postępowania z uczniem z dysleksją.

OGÓLNE UWAGI DOTYCZĄCE POSTĘPOWANIA Z UCZNIEM Z DYSLEKSJĄ:

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

[112] http://pedagogszkolny.pl/ – dostosowanie wymagań edukacyjnych w praktyce.

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

30. W kontaktach z rodzicami omawiać trudności, na jakie uczeń napotyka. Mobilizować ich do wzmożonej kontroli wykonywanych ćwiczeń."[113]

Z kolei Mary Mountstephen opracowała, cytowane poniżej, praktyczne wskazania ułatwiające tworzenie klas przyjaznych dla uczniów z dysleksją.

JAK STWORZYĆ KLASĘ PRZYJAZNĄ DYSLEKTYKOM?

- Stosuj w nauczaniu środki polisensoryczne: obrazki, diagramy, plansze, mapy mentalne, kolory, filmy i dźwięki.
- Stosuj fiszki/karty z obrazkami do prezentacji kluczowych słów i codziennie utrwalaj je w formie zabaw i konkursów.
- Unikaj flamastrów w kolorze czerwonym i zielonym do pisania na białej tablicy, ponieważ niektóre dzieci mogą mieć problemy z przeczytaniem takiego tekstu.
- Weź pod uwagę, że białe tablice mogą odbijać światło i przez to działają jak materiały odblaskowe.
- Włącz do swoich metod pracy rozwiązywanie problemów, ćwiczenia twórcze, dramę i uczenie się przez działanie.
- Zapewnij dzieciom zadania, w których mogą wykazać się myśleniem twórczym i nagradzaj takie jego przejawy, jak nietypowe komentarze do lekcji, oryginalne interpretacje pojęć, zdolność do wyciągania ciekawych wniosków.
- Staraj się unikać zwykłego kopiowania z tablicy, np. miej przygotowane karty pracy wymyśl ćwiczenia w pracy, itp.
- Przy pisaniu na tablicy, jeśli konieczne jest, aby uczniowie z niej przepisywali używaj różnych kolorów.
- Upewnij się, że uczniowie zrozumieli polecenia. Poproś ich, aby powtórzyli, co zrozumieli. Podziel złożone instrukcje na sekwencje prostych poleceń/kolejnych etapów wykonywania czynności.
- Daj dziecku przynajmniej 3 sekundy na zastanowienie po zadaniu pytania i udzieleniu odpowiedzi.

[113] M.Bogdanowicz, E.G.Kolczyńska, A. Borkowska, op. cit. [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli,* op. cit., s. 79-81.

- Zanim rozpoczniesz dyskusję w klasie, daj dzieciom czas na indywidualne zastanowienie się i konsultacje z kolegą z ławki.
- Staraj się, aby uczenie odbywało się poprzez czynności, po których dzieci otrzymują pozytywną informację zwrotną i nagrodę w postaci pochwały za konkretne działania.
- Przed pisaniem powtórz dzieciom tekst ustnie oraz poproś by powiedziały głośno, co mają zamiar napisać.
- Stosuj papier w linie i kratkę, aby wspomóc pisanie. Pokaż najpierw wzór wyrazu pisany we właściwą stronę z punktu widzenia patrzącego.
- Używaj papieru w kolorze kremowym, a nie białym.
- W materiałach drukowanych stosuj odstępy między wierszami wielkości minimum 1,5 linii. Unikaj zbyt dużej ilości tekstu na stronie.
- Dawaj dzieciom wyraźną informację o czasie przeznaczonym na wykonanie zadania, np. kończymy za 10 minut.
- Stopniowo zmniejszaj rozmiar papieru. Używaj białych tablic.
- Wykorzystuj do pracy techniki komputerowe tak często, jak to możliwe."[114]

Powyższe wskazówki wytyczają kierunki pracy nauczyciela i pomagają mu dostosować wymagania edukacyjne a tym samym pozwalają dbać o rozwój sfery emocjonalnej ucznia z dysleksją, dysortografią i dysgrafią.

Warto zaproponować rodzicom/opiekunom oraz nauczycielowi, by zapoznali się z informacjami umieszczonymi w witrynie Polskiego Towarzystwa Dyslektycznego www.ptd.edu.pl.
Nauczyciel i rodzice/opiekunowie dziecka z ryzykiem dysleksji mogą zapoznać się w dziale poświęconym rodzicom z dekalogiem rodziców dzieci dyslektycznych opracowanym przez
Martę Bogdanowicz, prawami ucznia dyslektycznego w szkole, katalogiem rodzicielskich zachowań opracowanym przez rodziców w trakcie kursów „Szkoła dla Rodziców" zorganizowanych przez Oddział Warszawski PTD, przewodnikiem dla rodziców oraz innymi ciekawymi artykułami.
Ponadto warto by nauczyciel zapoznał się z treścią serwisu internetowego www.ortograffiti.pl i polecił go rodzicom/opiekunom dziecka z ryzykiem dysleksji. W serwisie tym w strefie rodziców można znaleźć kurs internetowy dla rodziców.
Fragment listu do rodziców rekomendujący kurs: *(…) Każde dziecko z dysleksją może odnosić sukcesy i osiągać bardzo dobre wyniki w nauce, a w przyszłości może uczyć się na wymarzonej uczelni. Wszystko to jest możliwe*

[114] M. Mountestephen, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązani do pracy z dziećmi w domu i w szkole,* Warszawa 2011.

pod warunkiem, że Ty Drogi Rodzicu otoczysz dziecko czujną uwagą i wesprzesz go w pokonaniu tego problemu. Musisz wiedzieć, że dziecko „nie wyrośnie" z dysleksji, ponieważ dysleksja nie ustępuje samoistnie. Nie jest też chorobą i nie ma na nią cudownego leku. Istnieje natomiast realne zagrożenie dla Twojego dziecka, w postaci niepowodzeń szkolnych, które mogą wzrastać z każdym rokiem szkolnym, jeśli nie będzie korzystało z właściwej pomocy. (…)

Źródło: *http://www.ortograffiti.pl/Strefa-Rodzicow/Kurs-dla-rodzicow/.*

Kurs ten wspomoże nie tylko rodziców/opiekunów, ale również nauczyciela w skutecznej pracy. Można w nim znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- Co należy wiedzieć o ryzyku dysleksji i jakie są powody zapewnienia dziecku ryzyka dysleksji odpowiedniej pomocy w szkole i w domu?
- Jak skutecznie pracować z dzieckiem w domu?
- Co robić, żeby dziecko polubiło czytanie?

Kurs ten składa się z modułów opracowanych przez specjalistów. Ogromną uwagę należy zwrócić na materiały opracowane przez Martę Bogdanowicz pt. „Dzień powszedni dziecka dyslektycznego".

Nauczycielu skorzystaj z bezpłatnych kursów proponowanych przez Operon, w ten sposób będziesz doskonalił swój warsztat pracy, korzystał z wiedzy uznanych specjalistów, na bieżąco poznawał zmiany, zdobywał kolejne stopnie awansu zawodowego, a przede wszystkim samodzielnie wybierał czas i miejsce na naukę. Udział w kursach jest bezpłatny. Odpłatne jest przystąpienie do egzaminu on-line.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ I POLECIĆ RODZICOM:

- „Dar dysleksji", Ronald D. Davis, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Październik 2010.

  „Ronald D. Davis, podobnie jak inni dyslektycy, został obdarzony niezwykłymi zdolnościami twórczymi i wyobraźnią. Dorastał, nie mogąc zrozumieć, dlaczego jednak nie potrafi normalnie funkcjonować w szkole, a nauczyciele uważali go za "opóźnionego". Przeżywając liczne porażki i niepowodzenia, został w końcu inżynierem, biznesmenem i rzeźbiarzem. Mając trzydzieści osiem lat, dokonał zaskakującego odkrycia, które pozwoliło mu po raz pierwszy przeczytać całą książkę w ciągu kilku godzin. Odkrycie to zainspirowało Davisa do stworzenia rewelacyjnych metod, które prosto i jasno przedstawił w niniejszej książce, tak że każdy – nauczyciel, rodzic, terapeuta czy dyslektyk – może je zastosować, z powodzeniem przezwyciężając trudności, jakie sprawia dysleksja".

  Opis książki podano za: http://merlin.pl/.

8. Dziecko z zaburzeniami komunikacji językowej jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Prawidłowy rozwój mowy warunkuje predyspozycja do mówienia, własna aktywność dziecka, środowisko rodzinne i wychowawcze. Zaburzenia mowy wpływają na wszechstronny rozwój dziecka, a trudności w wypowiadaniu tego co się myśli, mogą być przyczyną niepowodzeń szkolnych. Niekorygowane wady wymowy niewątpliwie wpływają negatywnie na stosunek dziecka do nauki i rówieśników. Dzieci z wadami wymowy i zaburzeniami komunikacji mają zaburzone poczucie bezpieczeństwa. Należy je traktować normalnie, by nie powodować niekorzystnych zmian psychicznych, nie utrwalać stanów lękowych oraz nie kształtować biernej postawy uczniowskiej.[115]

NAJCZĘSTSZE WYSTĘPUJĄCE ZABURZENIA MOWY, KTÓRE PRZEKŁADAJĄ SIĘ NA ZABURZENIA KOMUNIKACYJNE TO:

- opóźniony rozwój mowy;
- dyslalia – zaburzenia artykulacji;
- niepłynność wypowiedzi – jąkanie;
- hiperleksja – nieumiejętność zrozumienia cudzej wypowiedzi;
- SLI – kłopoty z gramatyką i słownictwem.

OPÓŹNIONY ROZWÓJ MOWY

Można o nim mówić wtedy, gdy nie przebiega on zgodnie z normą odpowiednią dla danej grupy wiekowej. Mimo, że rozwój mowy nie zawsze przebiega według tego samego schematu, opóźnienie

[115] Por. A. Balejko, *Jak usuwać wady wymowy. Porady dla nauczycieli i rodziców,* Białystok 1993, s. 31 – 33.

półroczne powinno niepokoić i skłonić rodziców do poszukiwania jego przyczyny. Jedną z zewnętrznych przyczyn może być niewystarczająca stymulacja ze strony otoczenia przejawiająca się:

- małym zainteresowaniem dzieckiem ze strony rodziców;
- pozostawianiem dziecka pod opieką instytucji (szpital, dom małego dziecka itp.);
- wielojęzycznym otoczeniem dziecka (dostarczającym zbyt dużej ilości bodźców).

Kolejną przyczyną opóźnionego rozwoju mowy jest zaburzenie słuchu, które powoduje, iż dziecko jest odcięte od prawidłowych wzorców mowy.

Często opóźniony rozwój mowy występuje również w:

- upośledzeniu umysłowym (upośledzenie może to znacznie ograniczyć lub w ogóle wykluczyć rozwój mowy);
- organicznym uszkodzeniu ośrodkowego układu nerwowego;
- zaburzeniach metabolizmu;
- niedoczynności układów hormonalnych (przysadka mózgowa i tarczyca);
- padaczce.

Ponadto na opóźniony rozwój mowy wpływ mają wady narządów głosowo-artykulacyjnych (rozszczep wargi i podniebienia) oraz uszkodzenie nerwowo-mięśniowe w mózgowym porażeniu dziecięcym.

Zaburzenie to można również „spotkać" jako zespół opóźnienia mowy czynnej (proste opóźnienie). Dzieci, które mają tak opóźniony rozwój mowy, nie mówią lub mówią bardzo mało. Wynikiem zaburzeń polegających na opóźnieniu rozwoju mowy są niepowodzenia szkolne, gdyż dzieci te nie mogą opanować nauki czytania i pisania.

DYSLALIA

Dyslalia jest zaburzeniem artykulacyjnym polegającym na nieprawidłowej realizacji głosek.

Zalicza się do niej następujące wady:

a) Stygmatyzm czyli seplenienie, to nieprawidłowa realizacja głoski [s, z, c, dz, ś, ź ć, dź, sz, ż, cz].

Jest to jedno z najczęściej obserwowanych zaburzeń mowy, w którym występują zniekształcenia polegające na zmianie miejsca danej głoski. Specyficznymi rodzajami seplenienia są parastygmatyzm i mogisymatyzm.

Parastygmatyzm czyli zastępowanie jednych głosek dentalizowanych innymi, realizowanymi prawidłowo. Substytucja ta dopuszczalna jest w okresie kształtowania się mowy, przedłużająca się świadczy o wadzie wymowy.

Elizja (mogisygmatyzm) czyli opuszczanie dźwięku. Parastygmatyzm i mogisygmatyzm to rodzaje seplenienia.

b) Rotacyzm w tej wadzie tworzenie dźwięku nie występuje w systemie fonetycznym danego języka, na skutek zmiany miejsca artykulacji brzmienie [r] jest zdeformowane. Wyróżniamy wiele odmian rotacyzmu. Pararotacyzm to zastępowanie głoski [r] innymi łatwiejszymi głoskami [np. j, l, ł, w] oraz elizję (mogirotacyzm – opuszczenie głoski [r]).
c) Kappacyzm charakteryzujący się nieprawidłową wymową głosek tylnojęzykowych zwartych [k i ki].
d) Gammacyzm to nieprawidłowa realizacja głoski [g], charakteryzuje się nieprawidłowa wymową głosek tylnojęzykowych zwartych [g, gi, h, hi].
e) Lambdacyzm – nieprawidłowa wymowa głoski [l].
f) Betacyzm – nieprawidłowa wymowa głoski [b].
g) Mowa bezdźwięczna, czyli zaburzenie w realizacji dźwięczności, występujące w postaci: paralalii, mogilalii oraz deformacji.
h) Rynolalia czyli nosowanie występuje wtedy, gdy głoski nosowe [m, n, ę, ą] wymawiane są jak głoski ustne i wtedy mówimy o nosowaniu zamkniętym lub odwrotnie. Gdy głoski ustne są wymawiane jak głoski nosowe powstaje nosowanie otwarte. [116]

NIEPŁYNNOŚĆ WYPOWIEDZI – JĄKANIE

Jąkanie jest niepłynnością mówienia, spowodowaną nadmiernymi skurczami mięśni oddechowych, fonacyjnych lub artykulacyjnych. Do podstawowych objawów należą: powtarzanie głosek [a-a-a, i-i-i], przeciąganie głosek [mmmam kot]), blokowanie, [t…tam], embolofazje [rozpoczynanie wypowiedzi od yyyy, eee], pauzy (słychać wyraźnie przerwy pomiędzy wyrazami), rewizje (poprawianie uświadomionego błędu), tachylalia (bardzo szybkie mówienie – mowa niezrozumiała), bradylalia (spowolnione mówienie), dysrytmia (brak rytmiczności w mowie). Objawy te mogą występować oddzielnie od siebie z przerwami wypełnionymi płynnie mówionymi głoskami lub łącznej. W każdym z objawów jąkania występują zaburzenia koordynacji artykulacyjnego, fonacyjnego oraz oddechowego układu ruchowego.

[116] Por. *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t.1,* red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 371-384.

HIPERLEKSJA, NIEUMIEJĘTNOŚĆ ZROZUMIENIA CUDZEJ WYPOWIEDZI

Jest to bardzo rzadkie zaburzenie i jest ono odwrotnością dysleksji. Zdarza się, że dzieci dotknięte tym rodzajem zaburzenia komunikacyjnego już jako niemowlęta, potrafią czytać, nie potrafią jednak mówić.

U dzieci, u których stwierdzono hiperleksję można zaobserwować:

- wcześnie przejawiającą się zdolność do czytania (fascynację literami i cyframi), bogate słownictwo;
- trudności ze zrozumieniem mowy werbalnej;
- trudności socjalizacyjne, nieprawidłowe interakcje z innymi ludźmi;
- brak umiejętności odczytywania intencji obcych ludzi;
- problemy grafomotoryczne i motoryczne (dyspraksja).

Ponadto niektóre dzieci uczą się szybko języka ekspresywnego, powtarzają go jak echo bez zrozumienia sensu (echolalia), same nie inicjują rozmowy, rutynowo powtarzają pewne czynności, są bardzo wrażliwe, a nawet cechuje je nadwrażliwość słuchowa, węchowa lub dotykowa.
Można u nich zaobserwować zachowania autostymulacyjne, niezwykle specyficzne lęki, prawidłowy rozwój do 18-24 miesiąca, potem regres, mocną pamięć słuchową i wzrokową, trudności w odpowiadaniu na pytania wymagające wyjaśnienia typu (co?, gdzie?, kto?, kiedy? i dlaczego?) oraz słuchanie selektywne.

Zazwyczaj problemy dzieci z hiperleksją rozpoczynają się w szkole w pierwszym etapie edukacyjnym ponieważ pomimo posiadania umiejętności nauki czytania oraz towarzyszącej im niejednokrotnie wysokiej inteligencji, napotykają na wiele trudności. Są nierozumiane, odbierane przez otoczenie jako nieposłuszne. Hiperleksja to zaburzenie zbliżone do autyzmu, zaburzeń, językowych, emocjonalnych, nadpobudliwości i zaburzeń uwagi, uszkodzeń słuchu, a nawet wysokich uzdolnień i upośledzenia umysłowego. Jako samodzielne zaburzenie hiperleksja jest bardzo rzadka. Towarzyszy ona dzieciom autystycznym, w zespole Aspergera oraz często występuje przy upośledzeniu zdolności niewerbalnego uczenia się NLD. Przy czym należy pamiętać, że dziecko z NLD nie musi mieć autyzmu lub zespołu Aspergera.

NLD, czyli upośledzenie niewerbalnego uczenia się to zaburzenie polegające na tym, iż dzieci bardzo szybko uczą się czytać. Umiejętność ta jednak nie równoważy się z umiejętnością czytania, bowiem do zrozumienia treści potrzebna jest umiejętność przetwarzania i zastosowanie poznanych treści. Dzieci z NLD uczą się mechanicznie, myślą przy pomocy konkretów, nie potrafią sobie wyobrazić tego, co słyszą.[117]

SLI – KŁOPOTY Z GRAMATYKĄ I SŁOWNICTWEM

SLI to zaburzenie specyficzne, językowe polegające na wzmożonych trudnościach w wypowiadaniu się oraz zrozumieniu mowy. Dzieci dotknięte tym rodzajem zaburzenia uczą się mówić bardzo wolno, mają ubogi zasób słownictwa, kłopoty ze zrozumieniem gramatyki oraz zrozumieniem tekstu. Narażone są na pojawienie się trudności już w przedszkolu, ponieważ nie rozumieją przekazywanych do nich treści. Nauka czytania i pisania w pierwszym etapie edukacyjnym jest dla nich męcząca i kłopotliwa. Powstanie tego zaburzenia nie warunkuje budowa anatomiczna, przyczyny medyczne oraz upośledzenie umysłowe. SLI to zaburzenia wywołane podłożem genetycznym. Dzieci, u których występuje SLI dobrze słyszą, ich narządy artykulacyjne są zbudowane prawidłowo, a poza werbalna inteligencja jest w normie. Ich kompetencje językowe nie są jednak w normie wiekowej, mają prawdopodobnie ograniczoną zdolność przetwarzania informacji, opóźnione dojrzewanie neurofizjologiczne lub deficyty pamięci fonologicznej. Bez względu na przyczynę wszystkie dzieci z SLI mają ogromne problemy z rozwojem języka.[118]

Z ZABURZENIAMI KOMUNIKACYJNYMI:

Ponieważ poprawna wymowa wpływa w dużym stopniu na osiągnięcia i wyniki szkolne, nauczyciel już w pierwszych kontaktach z dziećmi powinien wyłonić z grupy te, które mogą mieć w przyszłości problemy komunikacyjne związane z występującymi u nich zaburzeniami mowy. Szczegółową diagnozę ucznia może przeprowadzić logopeda w poradni pedagogiczno-psychologicznej lub w innej placówce specjalistycznej. Rodzice dziecka, jeżeli istnieje taka konieczność, konsultują się ze specjalistami takimi jak: laryngolog, foniatra, ortodonta, audiolog, chirurg, psycholog. Terapię tych dzieci prowadzi logopeda, jednakże powodzenie terapii związane jest ściśle ze współpracą z rodziną/opiekunami dziecka i nauczycielem prowadzącym. Poprawna artykulacja ma znaczący wpływ

[117] Por. http://poradnik-logopedyczny.pl/
[118] Por.G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, GWP Sopot 2012, s.75-77.

na przebieg procesu dydaktycznego w tym naukę czytania i pisania, dlatego byłoby dobrze gdyby dzieci rozpoczynające pierwszy etap edukacyjny miały już zakończoną terapię logopedyczną.

Nauczyciel powinien wzmacniać dziecko uczestniczące w terapii logopedycznej. Koniecznie powinien nawiązać kontakt z rodzicami/opiekunami w celu ustalenia wspólnych działań. W trakcie terapii u dziecka może pojawić się tzw. hiperpoprawność. W tym czasie nauczyciel i rówieśnicy dziecka powinni traktować ten stan, jako przejściowy. Nauczyciel może zachęcać dziecko do wymawiania wyćwiczonej poprawnie brzmiącej głoski, a także włączać do repertuaru imprez klasowych teksty wyuczone na terapii.

O czym należy pamiętać, gdy pracuje się z dzieckiem z zaburzeniami mowy:

- nieustannie zachęcać rodziców/opiekunów, by podjęli wysiłek i zdiagnozowali logopedycznie swoje dziecko, uświadamiać o konsekwencjach wynikających z braku korekcji zaburzeń;
- dostosowywać ocenę wypowiedzi dziecka do jego możliwości (na czas trwania terapii zaburzenia), nie oceniać w wypowiedziach pisemnych błędów związanych z zaburzeniem komunikacji, w wypowiedziach ustnych zwracać uwagę na treść a nie na formę;
- pamiętać o przyczynie powstałych zaburzeń oraz o tym, że zlikwidowanie objawów może się wiązać z długotrwałą terapią, a nawet leczeniem operacyjnym i w konsekwencji rehabilitacją narządów mowy;
- nie dopuszczać do sytuacji, w której dziecko z problemami komunikacyjnymi będzie izolowane i upokarzane przez rówieśników;
- ucznia z niepłynnością mówienia traktować tak, jak pozostałych rówieśników, nie kończyć jego wypowiedzi, nie zwalniać go z wypowiedzi ustnych, pozostawać w kontakcie z rodzicami/opiekunami dziecka, monitorować jego postępy w terapii.

Ponadto pracując z dziećmi mającymi trudności w komunikowaniu należy stosować następujące zasady: systematyczności, stopniowania trudności, utrwalania materiału, aktywnego i świadomego udziału w zajęciach, trzymania się wcześniej ustalonych reguł i zasad. Warunkuje to osiągnięcie przez dziecko zadowolenia oraz satysfakcji nauczyciela.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Logopedyczne zabawy grupowe dla dzieci od 4 do 7 lat”, Roman Sprawka, Joanna Graban, Wydawnictwo Harmonia, 2004.

  „Zbiór logopedycznych zabaw grupowych przeznaczonych dla dzieci w wieku od 4 do 7 lat. Zaproponowane tu ćwiczenia mogą być wykorzystane przez logopedów, terapeutów, nauczycieli nauczania zintegrowanego oraz gimnastyki korekcyjnej. Zabawy przyporządkowane konkretnym tematom i celom zostały ułożone według zasady wzrastającego stopnia trudności. Mogą być przeprowadzone, jako cykle ćwiczeń bądź-potraktowane wybiórczo-stanowić cenne urozmaicenie zajęć.”

  Uwaga: w pozycji tej można znaleźć 29 opracowanych tematów zabaw rozwijających mowę a tym samym służącym do rozwijania niezbędnych dla jej funkcjonowania aspektów, takich jak: sprawność narządów mowy, kompetencje fonologiczne, prawidłowy tor oddechowy, dojrzały sposób połykania oraz poprawna artykulacja.

  Opis książki podano za: http://merlin.pl/.

9. Dziecko chore przewlekle jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

„Choroba jest zjawiskiem negatywnym, przeciwstawnym do zdrowia, powodująca zaburzenia pełnej sprawności organizmu zarówno w aspekcie biologicznym (zaburzenia czynności organizmu), jak i psychicznym (pogorszenie samopoczucia) oraz społecznym (krótsza bądź dłuższa izolacja, zmiana relacji z ludźmi)”[119].

Choroby przewlekłe to różne zaburzenia lub odchylenia od normy, charakteryzujące się następującymi cechami:

- czasem trwania (co najmniej 3 miesiące);
- łagodniejszym niż w stanie ostrym przebiegiem;
- nieodwracalnością zmian patologicznych;
- koniecznością stałego leczenia, rehabilitacji, długiego nadzoru oraz opieki.

Choroba przewlekła może trwać latami oraz zmieniać swój obraz.[120]

Do chorób przewlekłych zaliczyć można:

- choroby układu nerwowego (w tym padaczka);
- choroby reumatyczne;
- choroby wewnętrzne (w tym cukrzyca);
- choroby układu krążenia (skazy krwotoczne, choroby hemofiliczne, wady serca);
- choroby układu oddechowego (w tym astma, mukowiscydoza, gruźlica, rozstrzenie oskrzeli i alergie);
- choroby jamy nosowo-gardłowej i uszu;

[119] Por. M. Gołubiew-Konieczna, *Dzieci i młodzież przewlekle chora w systemie polskiej oświaty-próba oceny* [w:] *Dziecko przewlekle chore problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne,* red. B. Antoszewska, Toruń 2011, s. 4-41.
[120] Ibidem, s. 41.

- choroby układu moczowego (np. nerczyca);
- choroby związane z nieprawidłową przemianą materii i niewłaściwym sposobem odżywiania (w tym otyłość);
- choroby układu kostno-stawowego;
- wady genetyczne oraz nowotwory.[121]

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA PRZEWLEKLE CHOREGO

Choroba przewlekła powoduje nie tylko zaburzenia czynności organizmu, jest również źródłem frustracji dla dziecka. Obciąża je psychicznie, powoduje lęk, ból czy ograniczenie aktywności. Uczniowie chorzy charakteryzują się dużą labilnością nastrojów, zmiennością zachowań, mają zaburzone poczucie własnej wartości i pozycji wśród rówieśników. Kompleksy wynikające z długotrwałej choroby negatywnie wpływają na spostrzeganie samego siebie i nie pozwalają patrzeć z wiarą w przyszłość. Stąd często uczniowie ci nie podejmują wysiłków gdyż przekonani są o bezskuteczności działań.
Ponadto wiele chorób powoduje u dzieci okresowe obniżenie sprawności intelektualnej i wówczas dziecko nie jest w stanie korzystnie funkcjonować w szkole. Negatywne konsekwencje choroby przewlekłej wiążą się również ze stosowaniem różnorodnych leków, zabiegami chirurgicznymi czy rehabilitacją. Przyczynia się to do utraty u dzieci poczucia bezpieczeństwa, braku akceptacji bądź odtrącenia przez rówieśników.

Dziecko przewlekle chore często bywa odtrącone lub izolowane w społeczności rówieśniczej z powodu bardzo dużej absencji, ograniczeń różnorodnych aktywności związanych z trwającą chorobą, a nawet z przykrymi zewnętrznymi symptomami choroby. Dzieci te, szybko się męczą, nie odczuwają satysfakcji z wykonywanych zadań, a to z kolei wpływa na samoistną rezygnację z udziału w różnych przedsięwzięciach i pojawienie się frustracji.

<u>Najczęstsze przyczyny frustracji dzieci chorych:</u>

- wykluczenie z grupy;
- dokuczanie, potrącanie, uderzenia i drwiny;
- poczucie niezdolności do obrony;

[121] Por. K. Bakoń, K. Siedlecka, *Psychologiczne i pedagogiczne problemy dziecka przewlekle chorego* [w:] *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych,* red. T. Kott, Warszawa 2005, s. 9.

- pozbawienie przyjaciół, odwiedzin;
- odczuwanie nieszczęścia, poniżenia;
- utrata anonimowości;
- ograniczenie poruszania się w środowisku;
- poczucie własnej odmienności;
- cierpienie fizyczne, mała wydolność fizyczna;
- podleganie trudnościom związanym z leczeniem.

Możliwe jest również prawidłowe funkcjonowanie dziecka z chorobą przewlekłą. W tym celu należy zapewnić dziecku, poczucie bliskości i kontaktu emocjonalnego z bliskimi mu osobami oraz, poczucie bezpieczeństwa. Warto również pamiętać by dziecko przewlekle chore mogło realizować potrzebę ruchu oraz potrzebę poznawczą. Nie wolno zapominać tym, że najważniejsze dla każdego dziecka również dla dziecka z chorobą przewlekłą są kontakty rówieśnicze.

Sposoby badania predyspozycji ucznia przewlekle chorego

Choroba przewlekła nie ogranicza możliwości realizacji obowiązku szkolnego, ponieważ nauczanie może być zorganizowane nie tylko w szkole, ale również w szpitalu, sanatorium bądź w domu w formie indywidualnego nauczania. Dziecko realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego, ponieważ nie ma potrzeby konstruowania specjalnych programów dla tej grupy uczniów. Obowiązkiem nauczyciela jest dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb I możliwości psychofizycznych ucznia w oparciu o opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej lub własne obserwacje ucznia. Jeżeli chorobie przewlekłej towarzyszą dodatkowe dysfunkcje, nauczyciel zobowiązany jest do stosowania odpowiednio dobranych metod i form pracy.

Nauczyciel w pracy może spotkać się z sytuacją, w której uczeń pomimo swojej choroby realizuje obowiązek szkolny w szkole lub w formie nauczania indywidualnego oraz z taką, w której dziecko po długiej hospitalizacji i nauce w szkole przyszpitalnej wraca do klasy. W pierwszym przypadku kontaktuje się z dzieckiem systematycznie, może stale prowadzić obserwację i na bieżąco go oceniać. W drugim, po powrocie ucznia do szkoły musi dokonać obserwacji, ocenić stopień opanowania bieżącego materiału i zorganizować pomoc w celu nadrobienia ewentualnych zaległości, dając tym samym dziecku czas na ponowną adaptację do warunków szkolnych.

Aby ocenić umiejętność czytania i pisania oraz rozumienie pojęć matematycznych nauczyciel może wykorzystać standardowe narzędzia proponowane przez Martę Bogdanowicz[122] oraz Edytę Gruszczyk-Kolczyńską[123]. Narzędzia te były już opisywane w poprzednich rozdziałach tego Poradnika[124]. Ponadto może sam skonstruować arkusze obserwacji uwzględniające rozwój dziecka z chorobą przewlekłą:

- w obszarze funkcjonowania poznawczego i komunikacji;
- w zakresie samoobsługi;
- rozwiązywania konfliktów i innych sytuacji trudnych;
- radzenia sobie z emocjami;
- występujących nadwrażliwości zmysłowych;
- zachowań stereotypowych.

Analizując sporządzone arkusze obserwacji można uzyskać wiedzę dotyczącą korzystnych i niekorzystnych cech wpływających na możliwości uczenia się. Analiza taka pomoże wyłonić te cechy, które mogą stanowić fundament rozwoju ucznia oraz te, które prawdopodobnie mogą w sposób niekorzystny wpływać na jego funkcjonowanie.

Tabela nr 2. Czynniki wpływające na rozwój ucznia

CZYNNIKI KORZYSTNE DLA ROZWOJU DZIECKA PRZEWLEKLE CHOREGO:	CZYNNIKI NIEKORZYSTNE DLA ROZWOJU DZIECKA PRZEWLEKLE CHOREGO:
▸ duży zasób wiedzy ogólnej, bogate doświadczenie własne; ▸ zainteresowania, hobby; ▸ umiejętne posługiwanie się słowem pisanym, wysoki poziom umiejętności czytania; ▸ prawidłowe funkcjonowanie w grupie, dojrzałość, łatwość w nawiązywaniu kontaktów; ▸ potrzeba samodzielności, dążenie do niej;	▸ nikły zasób wiedzy ogólnej, mało doświadczeń osobistych; ▸ brak zainteresowań; ▸ niski poziom w zakresie umiejętności pisania i czytania; ▸ problemy interpersonalne, trudności komunikacyjne; ▸ zaburzona integracja procesów wzrokowo-ruchowych;

[122] M. Bogdanowicz, Ryzyko dysleksji dysortografii i dysgrafii. Skala ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II, Gdańsk 2012, s. 80-81.
[123] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze,* Warszawa 2008, s. 140-163.
[124] *Razem i Osobno. Edukacja wczesnoszkolna. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Poradnik dla nauczycieli*, op. cit., s. 89, 95.

▸ motywacja szkolna, zaangażowanie dziecka w terapię; ▸ emocje adekwatne do pojawiających się bodźców; ▸ optymizm, pozytywna samoocena; ▸ zaangażowanie rodziców/opiekunów; ▸ dogodne warunki środowiskowe.	▸ labilność emocjonalna; ▸ brak motywacji do rozwijania umiejętności samoobsługowych; ▸ bezradność, męczliwość, niecierpliwość; ▸ brak motywacji do podejmowania nauki i terapii; ▸ negatywna samoocena; ▸ brak zaangażowania rodziców/opiekunów; ▸ złe warunki bytowe.

Wskazówki dla nauczyciela pracującego z dzieckiem przewlekle chorym

Nauczyciel:

- dostosowuje otoczenie ucznia tak, by nie miał np. problemów z samodzielnym poruszaniem się w klasie (dotyczy dzieci z ograniczoną lokomocją w wyniku choroby przewlekłej);
- dobiera i dostosowuje cele tak, by sprzyjały indywidualnym potrzebom ucznia;
- stosuje metody i formy, które aktywizują;
- używa wszelkich dostępnych środków technologii informatycznej (dotyczy np. dzieci z ograniczoną sprawnością ruchową, słuchową);
- wspiera rozwój zainteresowań ucznia;
- stwarza możliwość częstych kontaktów rówieśniczych, nieustanie wzmacnia więzi, tworzy sieć pomocy koleżeńskiej;
- wzbogaca zajęcia o doświadczenia i eksperymenty;
- pobudza do samodzielności;
- motywuje do podejmowania nauki i terapii;
- dba o harmonijny rozwój emocjonalny;
- wzmacnia poziom samooceny;
- współpracuje ze specjalistami, wyznacza wspólne zadania;
- współpracuje ze środowiskiem rodzinnym ;
- zna i w sposób umiejętny potrafi przekazać rówieśnikom dziecka przewlekle chorego wiedzę dotyczącą przebiegu choroby dziecka (w celu zrozumienia przez nich niektórych, często przykrych dla otoczenia symptomów choroby jeżeli nie jest to objęte tajemnicą).[125]

[125] Por. K. Bakoń, K. Siedlecka, op. cit. [w:] *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej.*

ZASADY PRACY Z UCZNIEM Z CHOROBĄ PRZEWLEKŁĄ[126]:

Zasada podmiotowości i indywidualizacji

Służy przezwyciężaniu własnych trudności oraz rozwijaniu nowych, możliwych do zrealizowania zainteresowań i pasji, by w pełni, na nowo, chore dziecko mogło siebie zaakceptować.

Zasada oszczędzania zbytecznego wysiłku i aktywizacji terapeutycznej

Zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa i zmniejszenie częstotliwości obarczania go zbędnymi i nieuporządkowanymi informacjami, a przy tym pobudzanie dziecka do działania ukierunkowanego na sukces zgodnie z poziomem jego wydolności wysiłkowej.

Zasada wyzwalania ekspresji i wzmagania procesu samorealizacji

Pozwala na pewną spontaniczność w ukierunkowanej aktywności. Służy nauce brania odpowiedzialności za swoje działania.

Zasada reintegracji funkcjonalnej i rewaloryzacji społecznej

Wspiera utrzymywanie kontaktów z rodziną, przyjaciółmi, szkołą macierzystą dziecka, w codziennej praktyce, ukierunkowana jest także na konieczność zmiany postaw najbliższego i dalszego otoczenia.

Zasada plastyczności i kompleksowości działania

Polega na dostosowywaniu oddziaływań pedagogicznych do aktualnego i ciągle zmieniającego się poziomu wydolności wysiłkowej dziecka, także z poszanowaniem zasad, norm i procesów zachodzących w całej społeczności rówieśniczej.

Należy pamiętać, że choroba przewlekła jest dla dziecka trudna do zaakceptowania, ponieważ:

- pojawia się nagle i „bez uprzedzenia";
- perspektywy zakończenia choroby są odległe ;
- istnieje obawa pogorszenia się stanu zdrowia, co wymaga nieustającej czujności rodziców/opiekunów i samego dziecka;
- uzależnia dziecko od rodziców i opiekunów;
- najczęściej związana jest z cierpieniem fizycznym oraz psychicznym, dlatego praca z takimi dziećmi wymaga od nauczyciela empatii, czasami wręcz osobistego zaangażowania, dyskrecji, ale na pewno nie współczucia. Nauczyciel powinien, więc stale pogłębiać i wzbogacać swoją wiedzę

Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych, op. cit., s. 16-22.

[126] Por. A. Gąstoł, *Model pracy z uczniem z choroba przewlekłą* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, op. cit., s. 317.

oraz dbać o rozwój osobisty, traktować dziecko przewlekle chore na równi ze zdrowymi rówieśnikami.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Dziecko przewlekle chore w roli ucznia", Aleksandra Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998. *„(…) Nauczyciele poznają różnorodne skutki przewlekłej choroby w rozwoju, nauce i zachowaniu się dziecka oraz tych czynności wychowawczych, które mogą służyć wspieraniu chorego dziecka w wypełnianiu roli ucznia. Każde dziecko wchodząc w rolę ucznia pragnie mieć osiągnięcia w nauce i cieszyć się akceptacją rówieśników. Przewlekła choroba stwarza dziecku trudności w zaspokajaniu tych potrzeb. Należy mu więc pomóc w ich pokonywaniu."*
  Opis książki podano za http://merlin.pl/.

- „Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej", Nowicka Agnieszka., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001*. „W książce opisano zagadnienie psychospołecznej integracji dzieci przewlekle chorych w szkołach podstawowych. Na podstawie kompleksowej diagnozy tego zagadnienia można ustalić zakres istotnych zmian, które są niezbędne do poprawy sytuacji edukacyjnej tych dzieci oraz ich funkcjonowania w roli ucznia. Autorka ma nadzieję, że praca ta wzbogaci wiedzę pedagogów o społecznej integracji dzieci chorych i wyzwoli ich czynności, w celu poprawy tego procesu".*
  Opis książki podano za http://www.impulsoficyna.com.pl/.

10. Dziecko w sytuacji kryzysowej i traumatycznej jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Współczesny świat charakteryzuje się bardzo gwałtownym i dynamicznie zmieniającym się układem wzajemnych stosunków człowieka z pozostałymi elementami jego otoczenia. Jest pełen napięć, nieoczekiwanych zmian i wydarzeń.

Dziecko w pierwszym etapie edukacyjnym oczekuje od otaczającego go świata stabilności i ładu. To daje mu poczucie bezpieczeństwa. Solidne i trwałe warunki codziennego życia, np. w środowisku szkolnym (stały harmonogram zajęć, dobrze znani nauczyciele, uczniowie, rutynowo powtarzające się czynności szkolne) i w środowisku rodzinnym (pełna rodzina, dobre warunki materialne, stabilizacja społeczna) to gwarancja w miarę stabilnego w rozumieniu dziecka, bezpiecznego życia. Niestety, coraz trudniej jest zapewnić dziecku taką egzystencję, ponieważ nawet w szkole podstawowej możemy spotkać się ze skutkami sytuacji kryzysowych i traumatycznych.

Kryzys to bardzo gwałtowna i niekorzystna zmiana, to również splot wydarzeń i okoliczności mogących prowadzić do utraty kontroli nad rozwojem sytuacji, np. klęski żywiołowe, duże katastrofy, skażenia, niekorzystne zjawiska społeczno-ekonomiczne, terroryzm, wypadki komunikacyjne, śmierć bliskich osób, przemoc, poważna choroba.[127]

Nawet w najbardziej stabilnej grupie społecznej prędzej czy później mogą wystąpić sytuacje kryzysowe. Są one nieuniknione i dlatego bardzo istotne jest uczenie dzieci zasad bezpiecznego zachowania, procedur postępowania (np. ewakuacja w trakcie zagrożenia pożarem), a także przygotowa-

[127] Por. D. Piotrowicz, *Odpowiedzialność za zapewnianie bezpieczeństwa uczniów w kontekście sytuacji kryzysowych*, s. 1-3.

nie ich do ewentualnych zdarzeń. Istotne jest prowadzenie ćwiczeń i treningów zapobiegających w przyszłości nieodpowiednim reakcjom i zachowaniom. Celowe formowanie czynności nawykowych zmniejszy ryzyko występowania objawów lękowych.

Niestety, nie można przygotować dziecka do sytuacji kryzysowych występujących w środowisku rodzinnym, traumatycznie oddziaływujących na dziecko. Nauczyciel nie może przewidzieć, np. rozwodu rodziców ucznia, śmierci, utraty pracy, destabilizacji materialnej, ciężkiej choroby itp. Jednakże z racji wykonywanego zawodu oraz misji społecznej powinien być przygotowany do tego, aby poradzić sobie w sytuacji kryzysowej, która dotyka jego ucznia. Powinien reagować na każdy dramat, ponieważ tylko natychmiastowa pomoc pozwoli dziecku stopniowo wrócić do normalnego funkcjonowania.

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA PRZEŻYWAJĄCEGO TRAUMĘ W WYNIKU SYTUACJI KRYZYSOWEJ

Trauma, to słowo pochodzące z języka greckiego, oznacza ranę. Zdarzenie powodujące ten uraz zazwyczaj przekracza psychiczne możliwości dziecka w samodzielnym radzeniu sobie z tą sytuacją. Najczęściej powoduje bezradność dziecka, poczucie osamotnienia i lęk.
Symptomy traumy, które mogą być zauważone przez nauczyciela u ucznia to: zmęczenie, osłabienie, bóle głowy, depresja, dezorientacja, poczucie zagrożenia, słaba koncentracja, niechęć do wykazywania się, agresja fizyczna, unikanie kontaktów z rówieśnikami, brak apetytu, objadanie się, lęk, niepewność, nerwowość, reakcje paniki, poczucie zagrożenia, poczucie winy, poczucie bezradności, poczucie wstydu, poczucie opuszczenia, nieufność, powrót do zachowań typowych dla małych dzieci, manifestowanie zachowania „jest mi wszystko jedno", zachowania nieadekwatne do sytuacji. Należy pamiętać, że dziecko w wyniku przeżywanej przez niego sytuacji kryzysowej, żyje w ciągłym napięciu, nie potrafi rozwiązać samodzielnie narastającego w nim konfliktu i to doprowadza do życia w stresie.

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA PODEJMUJĄCEGO INTERWENCJĘ W SYTUACJI KRYZYSOWEJ:

Należy pamiętać, że interwencja kryzysowa nie jest terapią. Jest natomiast stabilizowaniem,

informowaniem, mobilizowaniem i normalizowaniem dziecka w kryzysie. Nauczyciele, jako osoby dorosłe wyposażone w teorię wzbogaconą doświadczeniem życiowym, swoją postawą, zachowaniem powinni w sposób umiejętny tak poprowadzić dziecko, by zrozumiało, że po przejściu kryzysu życie potoczy się dalej. Wprawdzie nie będzie takie samo jak przed, ale również może być dobre. Doświadczony nauczyciel w ten sposób stabilizuje emocje ucznia.

Rzeczowe informowanie dziecka, wielokrotne odpowiadanie na wszelkie pytania związane z przeżywaną trudną sytuacją, pozwalają dziecku na „oswojenie" doświadczenia i powtórnym jego przeżyciu, ale już ze zdobytą wiedzą.

Niewątpliwie ważne jest również mobilizowanie ucznia do działania (np. rozmowy o zmarłym, modlitwy, pisanie listów itp.). Wiąże się to z niwelowaniem jego poczucia bezradności.

Należy również informować dziecko, że występujące czasami złe samopoczucie, zdenerwowanie, zobojętnienie lub zachowania impulsywne to zwykła reakcja na mocno obciążające zdarzenia kryzysowe. Bardzo ważne jest, by dziecko zrozumiało, że w takich sytuacjach jego zachowania są normalne, a nie są objawem chorób.

Interwencja kryzysowa zawierająca wymienione wyżej elementy jest pierwszą i najważniejszą pomocą dla dzieci uczestniczących w trudnych sytuacjach życiowych.

Nauczyciel powinien zapewnić wszystkim uczniom:

- poczucie bezpieczeństwa oraz pewności siebie;
- poczucie jedności grupy – żaden uczeń nie powinien zostać sam z problemem;
- omówienie wydarzenia (rozmowa, rysunek, drama…);
- umożliwienie wyrażania uczuć ;
- odciążenie „obciążonych" (kolegów, rodzinę, innych dorosłych) z zachowaniem emocjonalnych granic.

Nauczyciel może zawsze skorzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej, a w sytuacjach kryzysowych może poprosić pracowników wyżej wymienionych poradni na interwencję.

Należy pamiętać, że w czasie normalizowania sytuacji dziecka, może występować obniżenie osiągnięć szkolnych i w związku z tym trzeba dać dziecku czas na ponowną koncentrację na nauce. Jeśli zajdzie potrzeba, należy zorganizować dodatkową pomoc. Ważne jest też, by rozumieć, że każdy człowiek jest inny, inaczej radzi sobie z emocjami i dlatego powinno się unikać wartościowania sposobów radzenia sobie ze stresem.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Strategie interwencji kryzysowej", Burl E. Gilliland, Richard K. James,
  Wydawnictwo Parpamedia, Warszawa 2007.
  „(…)Publikacja przeznaczona jest przede wszystkim dla psychoterapeutów, psychologów, pracowników ośrodków interwencji kryzysowej, telefonów zaufania, osób zawodowo zajmujących się poradnictwem, mediatorów, pracowników socjalnych, nauczycieli i pedagogów".
  Opis książki podano za: http://merlin.pl/.

- „Smutek, strata, żałoba" Jak sobie z nimi radzić? Jak pomóc innym?, Manu Keirse, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2004.
  „Każdy z nas doświadcza w swoim życiu utraty bliskiej osoby albo czegoś bardzo ważnego, jednak nie jesteśmy przygotowani na takie sytuacje. Nie wiemy, jakie emocje, problemy są z nimi związane. Nie wiemy, jak sobie z nimi radzić. Nie potrafimy pomóc innym. (…) Osobom chcącym wesprzeć pogrążonych w smutku książka daje wskazówki, jakie są właściwe sposoby pomocy, jak wielkie znaczenie mają zrozumienie i empatia.(…)"
  Opis książki podano za: http://www.polwen.pl/.

Warto korzystać z witryny:

- www.psychotekst.pl.

11. Dziecko z niepowodzeniami edukacyjnymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Niepowodzenia edukacyjne są nieodłącznym elementem każdej szkoły. Pomimo starannie zaplanowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych, wysoko wykwalifikowanej kadry oraz wyposażenia placówek w nowoczesne i dostosowane do aktualnych wymagań pomoce, pojawiają się uczniowie, którzy mają trudności w nauce, doświadczają porażek, a w konsekwencji odsuwają się od szkoły. Nawet stosowanie różnorodnych metod, form i środków nauczania, nowoczesnych technologii informacyjnych, autorskich i innowacyjnych programów nie eliminuje niepowodzeń szkolnych. Na niepowodzenia szkolne składają się niepowodzenia dydaktyczne (braki w wiedzy) i niepowodzenia wychowawcze (braki w kształtowaniu postaw, cech charakteru, umiejętnościach wartościowania, oceniania zjawisk, wydarzeń i procesów).

Niepowodzenie edukacyjne to proces polegający na powstawaniu braków w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach ucznia, a także negatywnego stosunku wobec wymagań. Jest on wynikiem długofalowego działania o trudno wykrywalnym początku.[128]

Uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnym, nie czyni postępów, a w związku z tym otrzymuje słabe oceny, co przekłada się na ogromne poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Stan ten pogłębia niepowodzenia, które mogą przybrać formę niepowodzeń ukrytych bądź jawnych, przejściowych, względnie trwałych, odwracalnych, bądź nieodwracalnych. Zazwyczaj niepowodzenia ukryte (niedostrzegane braki w wiadomościach, lub umiejętnościach czy nawykach) generują niepowodzenia jawne (nauczyciel stwierdza braki i stawia oceny negatywne). Jeżeli ocena negatywna

[128] Por. H. Brosche, *Przyszłość świetlana szkolnego tumana. Poradnik dla zatroskanych rodziców*, Warszawa 2014, s. 12-18.

nie jest oceną końcową, a tylko cząstkową, to można mówić o jawnym opóźnieniu przejściowym. Tylko systematyczna kontrola stanu wiedzy uczniów pozwala na wczesne wykrywanie braków, a tym samym chroni ich przed drugo lub wielorocznością.[129]

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA Z NIEPOWODZENIAMI EDUKACYJNYMI:

Niezrozumienie tematu lekcji, nie nadążanie w rozwiązywaniu zadań, stwierdzenie własnej odmienności lub inności wpływa na pojawienie się pierwszych objawów niepowodzenia szkolnego. Wzbudza się niechęć do nauczyciela, który jest przyczyną trudności. Stan ten zazwyczaj jest niedostrzegalny przez rodziców, nauczycieli, a nawet samego ucznia. Jest to pierwsza faza ukrytego niepowodzenia.

Pomimo dobrych intencji ucznia, braki uniemożliwiają mu wykonywanie kolejnych zadań.

Nie przyswojenie jednego tematu skutkuje porażkami w poznawaniu następnego. I tak, uczeń początkowo dopuszcza się swoistych działań polegających na odpisywaniu prac domowych, korzystaniu z podpowiedzi kolegów, ściąganiu lub drobnych kłamstw. Niestety ta faza nadal jest niezauważalna.

W kolejnym etapie nasila się częstość negatywnego oceniania postępów ucznia. To już jawne niepowodzenie, zauważalne przez otoczenie. Jeżeli nauczyciele i rodzice starają się odpowiednio pomóc, zaległości mogą być jeszcze do nadrobienia. Jeśli jednak działania są niewłaściwe, lub niewystarczające, to deficyty w wiedzy lub umiejętnościach się pogłębiają.

Uczeń w tej fazie może przyjąć jedną z postaw: agresja (krzyki, bójki, bunt przeciw nauczycielowi), kłamstwo, kradzież, wagary, apatia (zobojętnienie oraz niechęć do jakichkolwiek działań), niska samoocena, brak wiary w własne możliwości.

Najczęstszym efektem jest poprawka lub brak promocji do następnej klasy, co jest potwierdzeniem klęski dydaktycznej szkoły.

Przyczyny niepowodzeń edukacyjnych

Czesław Kupisiewicz w swej pracy pt.: „Podstawy dydaktyki ogólnej”[130] wyróżnia trzy przyczyny niepowodzeń szkolnych. Są to przyczyny społeczno-ekonomiczne, przyczyny biopsychiczne oraz przyczyny dydaktyczne. Niepowodzenia szkolne mogą być również spowodowane przyczynami rozwojowymi i pozarozwojowymi, które przedstawia poniższa tabela.

[129] Por. A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej,* Białystok 2011, s. 72-95.
[130] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 227-236.

Tabela nr 3. Przyczyny rozwojowe i nierozwojowe niepowodzeń szkolnych

GRUPA PRZYCZYN ROZWOJOWYCH – UCZEŃ:	GRUPA PRZYCZYN POZAROZWOJOWYCH, PEDAGOGICZNYCH I ŚRODOWISKOWYCH:
▸ niska sprawność procesów myślowych (analiza, synteza, uogólnianie), trudność w przyswajaniu materiału; ▸ zaburzenia układu nerwowego; ▸ zaburzenia nerwicowe; ▸ nadpobudliwość psychoruchowa; ▸ choroby somatyczne; ▸ cechy charakteru, temperament; ▸ długotrwała choroba; ▸ brak zainteresowań; ▸ lenistwo, lekceważenie obowiązków szkolnych; ▸ łamanie ustalonych zasad i norm; ▸ uczestnictwo w grupach nieformalnych (niechęć w utrzymywaniu kontaktów z klasą); ▸ braki wpływające na niemożliwość przyswojenia sobie kolejnych wiadomości; ▸ nadmierne przeciążenie nauką szkolną.	▸ zbyt skromne warunki lokalowe szkoły; ▸ absencja nauczycieli; ▸ nieodpowiedni plan zajęć edukacyjnych; ▸ brak niezbędnych pomocy dydaktycznych; ▸ niewystarczające przygotowanie nauczyciela do lekcji pod względem metodycznym i rzeczowym; ▸ wadliwa budowa lekcji; ▸ niedostateczna znajomość uczniów; ▸ niewłaściwa opieka nad uczniami u których pojawiają się braki w wiadomościach; ▸ dwuzmianowość; ▸ nadmierna liczba uczniów w klasie; ▸ nieaktywizowanie uczniów podczas zajęć, zbyt mała indywidualizacja procesów nauczania; ▸ atmosfera w szkole, współpraca grona pedagogicznego, organizacji uczniowskich; ▸ zbyt mało zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych; ▸ niewystarczające warunki materialne rodziny (lokalowe, brak pomocy szkolnych); ▸ zła atmosfera wychowawcza w rodzinie, niewłaściwy wpływ środowiska rodzinnego; ▸ brak zainteresowania ze strony rodziców/opiekunów.

Przyczynami niepowodzeń szkolnych mogą być również różnice pomiędzy zdolnościami i zainteresowaniami uczniów w określonej grupie rówieśniczej. Działania edukacyjne są zazwyczaj kierowane do uczniów przeciętnych, co niestety niekorzystnie wpływa na uczniów na uczniów zdolnych jak i na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednakowe podejście do wszystkich uczniów powoduje rozbieżności w przyswajaniu wiedzy, a narastające konflikty mogą być przyczyną powstawania różnorodnych trudności.

Na sukcesy i porażki nie wpływają pojedyncze przyczyny, ponieważ proces ten jest bardzo złożony. W większości opracowań uznaje się jednak za dominującą przyczynę niepowodzeń szkolnych nieodpowiednią pracę nauczyciela, dobór narzędzi oraz oddziaływania środowiskowe.[131]

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA:

Aby zapobiegać ewentualnym niepowodzeniom edukacyjnym nauczyciel powinien w swojej codziennej pracy systematycznie wykorzystywać wymienione poniżej środki do przeciwdziałania, powstawania i zwalczania tychże niepowodzeń. Są to:

- profilaktyka pedagogiczna (zapobieganie powstawaniu braków, monitorowanie postępów ucznia, wprowadzenie nowych metod i środków dydaktycznych np. metody aktywizujące, metody projektów);
- diagnoza pedagogiczna (poznawanie mocnych i słabych stron ucznia, wykrywanie braków w aktualnie przerabianym materiale, indywidualne rozmowy z uczniami i rodzicami, ciągłe i przygodne obserwacje, analiza wytworów ucznia, testy);
- terapia pedagogiczna (zapewnianie uczniom wsparcia, bieżące uzupełnianie luk w wiedzy) może być indywidualna lub grupowa; zajęcia mogą odbywać się na terenie szkoły lub poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Te wszystkie działania muszą występować równolegle, ponieważ wzajemnie się uzupełniają i są tym skuteczniejsze im są bardziej powiązane. Nie wolno również zapomnieć o ścisłej i stałej współpracy z domem rodzinnym dziecka. Nie jest to łatwe zadanie, lecz należy je podejmować, by każde dziecko w szkole było z niej zadowolone oraz traktowało szkołę jak drugi dom.

Profilaktyka pedagogiczna niewątpliwie przyczynia się do wzrostu efektywności szkoły, diagnoza pedagogiczna pozwala na szybkę interwencję pedagogiczną czyli działania terapeutyczne. W miarę

[131] Por. H. Brosche, op. cit., s. 20-30.

szybkie określenie niepowodzeń szkolnych jest szansą na skuteczną pomoc. Przede wszystkim nauczyciel powinien na bieżąco monitorować postępy uczniów, by nie dopuszczać do powstawania jakichkolwiek zaległości i luk w wiedzy. Tym samym nie tylko przeprowadza na bieżąco sprawdzanie wiadomości, motywuje uczniów do samodzielnej pracy, podnosi poziom samooceny, ale również sam jest zobowiązany do permanentnego pogłębiania własnej wiedzy.

Powodzenie edukacyjne zależy w dużym stopniu od motywacji ucznia, a więc rolą nauczyciela jest nieustanne pobudzenie ciekawości, stosowanie pochwał, nagród emocjonalnych, wyrabianie systematyczności w nauce, przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad oraz ścisła współpraca z rodziną. Nauczyciel powinien również wykazywać stałe zainteresowanie dzieckiem, jego rozwojem I sytuacją rodzinną. Ważne jest też kształtowanie takich cech ucznia jak: wytrwałość w przezwyciężaniu napotkanych trudności, ambicja, samodzielność, sumienność i inicjatywa. Cechy te skutecznie wspomagają działania profilaktyczne zmierzające do eliminowania niepowodzeń.

Niepowodzenie szkolne to nie tylko frustracja dla ucznia i jego rodziny. Ma ono wpływ zarówno na prawidłowy rozwój dziecka, jak i przyczynia się do późniejszych negatywnych konsekwencji społecznych. Taki stan rzeczy jest ewidentną porażką szkoły i świadczy o jej dysfunkcjonalności. Należy jednak dodać, że nawet najbardziej efektywne oddziaływanie edukacyjne szkoły, profesjonalizm oraz pełne zaangażowanie nauczycieli i specjalistów przy braku należytej troski, serdeczności i odpowiedniej atmosfery ze strony rodziny/opiekunów może skończyć się niepowodzeniem.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ I POLECIĆ RODZICOM:

- „Przyszłość świetlana szkolnego tumana. Poradnik dla zatroskanych rodziców.", Heidemaire Brosche, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014.
  „Optymistycznie o tym, że dzieci, które mają problemy z nauką, mogą w życiu wiele osiągnąć! Bezradni rodzice, zniechęcone dzieci, ciągłe kłótnie w domu. Gdy dziecko nie radzi sobie w szkole – cierpi cała rodzina. A przecież dziecko jest czymś więcej niż tylko uczniem! Heidemarie Brosche przełamuje negatywne podejście do słabych ocen. Pokazuje, jak nabrać dystansu do trudności szkolnych. Książka, która podtrzymuje na duchu i przywraca spokój w rodzinie. Przekonuje, że dzieci, które mają problemy z nauką, mogą w życiu wiele osiągnąć! Książka pozwala nabrać dystansu do niepowodzeń szkolnych dzieci. Autorka udzie-

la praktycznych rad, jak przestać demonizować słabe oceny oraz uwierzyć w dziecko. Poradnik dla rodziców mających dzieci w wieku szkolnym, przydatny także dla uczniów i nauczycieli."

Opis książki podano za http://www.czarnaowca.pl/.

Rekomendacja Jesper Juul, terapeuty rodzinnego.: „(…) Poradnik dla rodziców mających dzieci w wieku szkolnym, przydatny także dla nauczycieli i uczniów.(…) Autorka jasnym i wyraźnym głosem nazywa frustracje tysięcy rodziców. Przypomina, że szkoła jest przede wszystkim miejscem, w którym ludzie ze sobą współpracują. Jest to wartościowa książka z ważnym przesłaniem. Oby zainspirowała jak najwięcej szkół i nauczycieli."

- „Niepowodzenia szkolne. Przyczyny, skutki, zapobieganie", Bogumiła Łuczak, G&P Oficyna Wydawnicza, Poznań 2000.

  „Książka ta w krótkiej, przystępnej formie przybliża zagadnienie niepowodzeń szkolnych. Autorka rozważa przyczyny niepowodzeń, zarówno ekonomiczne, społeczne i pedagogiczne, jak też biopsychiczne. Omawia zaburzenia w rozwoju emocjonalnym i ruchowym, a także zaburzenia w postrzeganiu wzrokowym i słuchowym oraz ich wpływ na kłopoty w nauce. Zwraca uwagę na skutki niepowodzeń, metody i sposoby radzenia sobie z nimi i zapobiegania im. Rekomendacja Irena Chodoń, nauczyciel-doradca nauczania początkowego WOM w Poznaniu.

  Opis książki podano za http://www.empik.com/.

- „Dziecko sześcioletnie w szkole", red. Joanna Karczewska, Małgorzata Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.

  „Książka dla nauczycieli, rodziców, studentów pedagogiki. Kompleksowe ujęcie edukacji dziecka sześcioletniego w nowych warunkach. Autorzy omawiają edukację sześciolatków w wybranych krajach Europy, dojrzałość fizyczną, poznawczą i społeczno-emocjonalną dziecka oraz formy aktywności (organizacja dnia, zabawa, zajęcia zintegrowane, wycieczki, uroczystości i imprezy szkolne). Zwracają uwagę na aktywność dziecka (społeczną, językową, poznawczą, matematyczną, artystyczną, ruchową), zaburzenia rozwojowe (klasyfikację, zaburzenia funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych, zaburzenia procesu lateralizacji i orientacji przestrzennej, zaburzenia emocjonalne, profilaktykę i terapię), przygotowanie szkoły, metody pracy z sześciolatkami (metody aktywizujące), współpraca z rodzicami, nauczanie języka obcego.(…).

  Opis książki podano za http://pbp.poznan.pl/.

- „Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji", Krystyna Rau, Ewa Ziętkiewicz, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
  (…) Zaprezentowane tu metody, techniki i gry aktywizujące ucznia dostosowane są do możliwości dzieci oraz warunków pracy szkół podstawowych. Pozwalają maksymalnie aktywizować uczniów, sprzyjają zaspokajaniu ich potrzeb, są skuteczne(…)
  Opis książki podano za http://merlin.pl/.

12. Zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych

Na prawidłowy i harmonijny rozwój dziecka niewątpliwie oddziałuje prawidłowa struktura rodziny i pełna miłości oraz akceptacji panująca w niej atmosfera. Środowisko rodzinne powinno zaspakajać następujące potrzeby dzieci:

- potrzebę pewności i poczucia bezpieczeństwa;
- potrzebę solidarności i łączności z bliskimi osobami;
- potrzebę miłości;
- potrzebę uznania.

Rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci. Szkoła ma jedynie wspierać rodziców w ich naturalnej roli. Szkoła nie może zastępować rodziców.

Wadliwie funkcjonująca rodzina i wynikające z niej zaniechania oraz błędy wychowawcze szkoły i negatywny wpływ środków masowego przekazu bezpośrednio wpływają na powstanie zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny.

Podstawowymi problemami codziennego życia rodziny dysfunkcyjnej są ustawiczne braki finansowe, a co za tym idzie złe, czasem ekstremalne złe warunki socjalne, liczne dolegliwości zdrowotne wynikające z braku wiedzy o dostępności programów profilaktycznych oraz możliwości korzystania z usług służby zdrowia, alkoholizm i wszelkie wynikające z niego problemy. Często rodziny te charak-

teryzuje bezradność, niedojrzałość emocjonalna, brak umiejętności planowania długofalowego działania, zaniżone poczucie własnej wartości i całkowity brak wiary w siebie.[132]
Trudności na rynku pracy bardzo często zmuszają rodziców do poszukiwania źródeł utrzymania poza granicami kraju. Prowadzi to do zaburzeń w stabilności rodziny, dziecko wychowuje się w rodzinie niepełnej, często wręcz w „zastępczej" (np. u dziadków, lub innych członków rodziny) i pomimo zdecydowanie lepszych warunków finansowych nie ma prawidłowych wzorców zachowań i nie czuje się bezpiecznie-stabilnie.

W niektórych grupach społecznych pojawia się zjawisko pracoholizmu rodziców, którego wynikiem mogą być zaniedbania w kontaktach i kształtowaniu prawidłowych relacji w rodzinie. I tak zasobne w środki finansowe rodziny nie dają dziecku poczucia bezpieczeństwa i miłości.

Dziecko zaniedbane środowiskowo w pierwszym etapie edukacji

Dziecko w rodzinie dysfunkcyjnej zazwyczaj nie ma oparcia w rodzicach, często żyje „z dnia na dzień", jest niepewne, nieufne, czuje się zawiedzione i oszukane. Jego ewentualne deficyty zdrowotne (słuch, wzrok, stan uzębienia), nie stanowią problemu dla rodziców, a w związku z tym dzieci te nie są objęte opieką specjalistyczną. Warunki lokalowe nie pozwalają na odrabianie lekcji, odpoczynek, a to odzwierciedla się w wynikach szkolnych dziecka. Uczeń taki ma bardzo duże problemy z koncentracją i skupieniem się na wykonaniu zadania.

Ponadto dzieci wywodzące się z zaniedbanych środowisk bardzo często nie uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych i intelektualnych (powody finansowe, niska wartość pożyteczna w ocenie rodziców), co również znacznie wpływa na możliwość zdobywania doświadczeń.

W pierwszym etapie edukacyjnym wiedza dziecka zaniedbanego środowiskowo często znacznie odbiega od umiejętności rówieśników. Startuje ono z niższego poziomu, bardzo często ma ubogi zasób słownictwa, nie potrafi się przystosować do zasad panujących w klasie, wszystko jest dla niego nowe. Dużo różnorodnych bodźców, normy, zasady, praca w zespole, rówieśnicy i ich inne doświadczenia utrudniają adaptację w nowym środowisku. Dziecko bardzo często nie nadąża z przerabianym materiałem, a tym samym ma zaległości. Niemotywowane i niezachęcane w domu traktuje szkołę, jako miejsce porażki i niepowodzeń.

[132] Por. G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Warszawa 2011, s. 61-83.

Nagminne formy zaniedbania dziecka w środowisku rodzinnym to:

- brak kontroli;
- porzucenie;
- głodzenie dziecka, niewystarczający lub nieodpowiedni ubiór;
- zaniedbanie stanu zdrowia;
- zaniedbanie wychowawcze;
- wykorzystywanie w pracy, np. żebractwo;
- prowadzenie w obecności dziecka awantur, libacji;
- brak dbałości o higienę dziecka.;
- odrzucenie;
- wyobcowanie – dorosły uniemożliwia dziecku kontakt z jego rówieśnikami, ogranicza dziecku dostęp do normalnych i zwyczajnych doświadczeń społecznych;
- zastraszanie.

Zaniedbane dziecko może być:

- apatyczne i zmęczone;
- nadmiernie porywcze lub agresywne;
- labilne emocjonalnie;
- niezdolne do budowania stałych relacji.

U dziecka zaniedbanego środowiskowo może wystąpić „syndrom opóźnienia rozwoju" jego waga, wzrost, i rozwój motoryczny znacznie różni się od rówieśników nie wynika to jednak z przyczyn organicznych. Często dzieci te mają wysoką absencję.

Obszary wsparcia

Nauczyciel, który w swojej klasie zauważa ucznia z objawami świadczącymi o zaniedbaniu środowiskowym powinien rozpocząć wnikliwą obserwację dziecka w różnych sytuacjach szkolnych. Na tej podstawie będzie mógł ustalić obszary wsparcia. Przedmiotem jego zainteresowania będzie na pewno wyposażenie dziecka w niezbędne przybory szkolne (ustalenie braków), drugie śniadania, odpowiedni ubiór, higiena osobista, zachowania w relacjach z rówieśnikami, stany emocjonalne dziecka (lęk, niepewność, nieufność) oraz w niektórych przypadkach widoczne skutki świadczące o przemocy w rodzinie. Obserwacje powinny być dyskretne niewyróżniające ucznia ze społeczności klasy. Ważne jest by, były przeprowadzane z taktem i ogromnym wyczuciem, ponieważ dzieci

zaniedbane są bardzo wrażliwe, wstydzą się swojej sytuacji i starają się ją ukryć. Wrażliwy nauczyciel ma szansę na to, by stać się przewodnikiem ucznia, pomagać mu zmagać się z problemami współczesnego świata oraz budować na nowo zaufanie do dorosłych (rodzice dla tych dzieci bardzo często nie są już oparciem). Ważne, by nauczyciel nie stał się kolejnym nadzorcą i egzekutorem.

Po analizie obserwacji oraz konsultacjach z pedagogiem szkolnym i dyrektorem organizuje wsparcie w zależności od potrzeb. Może zorganizować pomoc socjalną poprzez nawiązanie kontaktów z odpowiednią placówką pomocy społecznej (możliwość uzyskania zasiłku okresowego lub celowego, dofinansowania do posiłków, zorganizowanie i świadczenie usług opiekuńczych).

Może również udzielić wsparcia psychologicznego nawiązując współpracę z najbliższą poradnią psychologiczno-pedagogiczną i w ten sposób pomoże dziecku w radzeniu sobie z emocjami związanymi z przeżywanymi trudnościami dnia codziennego. W uzasadnionych przypadkach nauczyciel nawiązuje współpracę z kuratorem sądowym.
Sam nauczyciel może pomóc w nadrobieniu zaległości w nauce, a tym samym umożliwić uczniowi uzyskanie wyników nauczania na poziomie odpowiednim do jego możliwości, organizując zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz pomoc koleżeńską.

Podjęte działania umożliwią zakup brakujących pomocy szkolnych i podręczników, zapewnią dziecku stałe wyżywienie, poprawią jego warunki bytowe w domu, odciążą od nadmiernych obowiązków domowych, a tym samym ustabilizują sytuację ucznia.
Należy podjąć stałą współpracę z rodziną, by mieć możliwość monitorowania efektów podjętych działań. W ten sposób nauczyciel przeciwdziała zaniedbywaniu dziecka, wpływa na poprawę warunków socjalnych, udziela wsparcia pedagogicznego, a rodzicom wskazuje sposoby rozwiązywania trudnych sytuacji prawnych.

Nauczyciel pracujący z dziećmi zaniedbanymi środowiskowo, jako znacząca osoba dorosła dysponuję potężnymi narzędziami wpływu. Powinien być modelem prawidłowych zachowań oraz inicjatorem działań mogących powodować pożądane zmiany. Każdy nauczyciel zawsze jest wychowawcą i powinien reagować na wszystkie nieprawidłowe dysfunkcyjne zachowania dziecka. Jego wypowiedzi powinny być przemyślane, celowe, a tym samym dające gwarancję pozytywnej zmiany zachowań dziecka. Środowisko szkolne powinno wspierać środowisko rodzinne dziecka. Zauważone

pozytywne zmiany w rodzinie mogą skutkować kolejnymi dobrymi wydarzeniami. Skuteczne oddziaływanie na dziecko z zaniedbanego środowiska, sprzyja rozwojowi takich cech jak: uczciwość, wiarygodność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, podejmowanie inicjatyw oraz pracy zespołowej, kształtowanie postaw obywatelskich, postawy poszanowania dla kultury własnego narodu oraz poszanowania dla innych kultur i tradycji. Działania szkoły mają zapobiec wszelakiej dyskryminacji.

Pamiętajmy, że nie ma dzieci złych, są tylko dzieci skrzywdzone, zaniedbane i niekochane lub kochane niewłaściwie.

Ważne!

Informacje na temat działań pomocowych można znaleźć w serwisach internetowych lokalnych miejskich czy gminnych ośrodków pomocy społecznej (MOPS, GOPS) oraz powiatowych centrów pomocy rodzinie (PCPR).[133]

[133] USTAWA z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2009 r. Nr 202, poz. 1551, Nr 219, poz. 1706 i Nr 221.
poz. 1738, z 2010 r. Nr 28, poz. 146, Nr 40, poz. 229, Nr 81, poz. 527, Nr 125, poz. 842 i Nr 217, poz. 1427 oraz z 2011 r. Nr 81, poz. 440, Nr 106, poz. 622 i Nr 149, poz. 887.

13. Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Ze względu na nasilone w ostatnich latach zjawisko migracji, coraz częściej w naszych szkołach pojawiają się uczniowie z innych narodowości jak również uczniowie polscy, którzy swoją edukację rozpoczynali poza granicami kraju. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może spotkać, więc dzieci uchodźców lub osób starających się o status uchodźcy, dzieci imigrantów o bardzo zróżnicowanym statusie materialnym, dzieci pracowników migrujących z innych krajów, dzieci mniejszości narodowych (np. Romów), dzieci mieszanych małżeństw oraz dzieci Polaków powracającymi do kraju.

Adaptacja do nowych warunków szkolnych zarówno dzieci cudzoziemskich jak i polskich powracających z zagranicy jest łatwiejsza, jeśli odbywa się z początkiem roku szkolnego, kiedy klasy nie są jeszcze zbyt mocno skonsolidowane. W niektórych przypadkach zasadne wydaje się rozważenie decyzji o podjęciu nauki w szkole dwujęzycznej.
Praca w klasie zróżnicowanej narodowościowo wymaga od nauczyciela systematycznego pogłębiania wiedzy z zakresu różnic kulturowych charakteryzujących daną narodowość. Już pierwsze kontakty z uczniem cudzoziemskim oraz jego rodzicami, uświadamiają nauczycielowi, że wszystkie zachowania wynikają z wpływu rodzimej kultury. Początkowo uczący zwraca uwagę na czytelne w odbiorze sygnały (inność stroju, formy grzecznościowe, sposób odżywiania się). Wynika to z tzw. modelu kultury, jako góry lodowej.[134]

[134] G. Arne, *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, Warszawa 2000, s. 19-20.

W koncepcji tej wyraźnie podkreślono, że to, co dostrzegamy w pierwszym kontakcie z inną kulturą jest jedynie odzwierciedleniem elementów bardzo często niezrozumiałych dla nas. I tak widoczna I intrygująca w odbiorze sztuka, literatura, muzyka, kuchnia, styl życia wynikają z trudno pojętych dla nas uwarunkowań innej obyczajowości, np.: pojęcie piękna, pojęcie grzechu, sposobu wychowania dzieci, stosunku do zwierząt, pojęcie sprawiedliwości, czystości, tempa pracy, z poziomu dorosłości, relacji międzyludzkich, języka ciała, czy podejmowania decyzji. Zatem praca z dzieckiem cudzoziemskim wymaga poznania niewidocznych elementów jego tradycji.

Należy również pamiętać o tym, że hermetyczność niektórych grup wzmocniona barierami językowymi jest przyczyną trudności w kontaktach społecznych, co przekłada się na powstawanie trudności w uczeniu się dzieci.

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA Z TRUDNOŚCIAMI ADAPTACYJNYMI ZWIĄZANYMI Z RÓŻNICAMI KULTUROWYMI LUB ZE ZMIANĄ ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO, W TYM ZWIĄZANYMI Z WCZEŚNIEJSZYM KSZTAŁCENIEM ZA GRANICĄ:

Podstawowym problemem ucznia cudzoziemskiego jest bariera językowa. Dzieci cudzoziemskie trafiające do szkoły zazwyczaj uczestniczą w krótkich kursach przygotowawczych języka polskiego. Zdarza się jednak, że do szkoły trafia uczeń bezpośrednio po przyjeździe zza granicy. Gdy do danej klasy trafia jedno dziecko obcojęzyczne, nawet bez podstawowych umiejętności posługiwania się językiem polskim, zazwyczaj bardzo szybko uczy się języka, ponieważ chce nawiązać kontakty z rówieśnikami. Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja, gdy w tej samej klasie uczy się grupa uczniów jednej narodowości. Wówczas dzieci te porozumiewają się ze sobą we własnym języku, często niezrozumiałym dla pozostałych uczniów. Jest to przeszkodą w szybkiej nauce języka polskiego, co przekłada się na trudności w wykazaniu się wiedzą (sprawdziany, odpowiedzi ustne, dyktanda itp.).

Kolejną trudnością ucznia jest częsty brak możliwości porozumienia się nauczyciela z rodzicami ucznia cudzoziemskiego – szkoły zazwyczaj nie mają możliwości zatrudnienia tłumaczy. W związku z tym dziecko najczęściej zostaje ze swoimi szkolnymi problemami samo.
Inną barierą jest duża absencja ucznia na zajęciach szkolnych spowodowana niezrozumieniem pojęcia obowiązku szkolnego przez jego rodziców, biedą, złymi warunkami materialnymi i socjalnymi, swoistą tymczasowością związaną z częstymi zmianami miejsca zamieszkania oraz brakiem potrzeby

kształcenia dziewcząt (np. rodziny romskie).
Również dzieci polskie powracające zza granicy mogą mieć problemy z nauką wynikające z różnic programowych realizowanych w szkołach, do których wcześniej uczęszczały oraz specyfiki kulturowo-organizacyjnej warunków edukacyjnych danego kraju.
Zasygnalizowane wyżej problemy są przyczyną wycofywania się, izolowania, czasem przyjmowania postawy wręcz agresywnej, co w konsekwencji może prowadzić do trudności w nauce.

SPOSOBY BADANIA PREDYSPOZYCJI UCZNIA Z TRUDNOŚCIAMI ADAPTACYJNYMI ZWIĄZANYMI Z RÓŻNICAMI KULTUROWYMI LUB ZE ZMIANĄ ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO, W TYM ZWIĄZANYMI Z WCZEŚNIEJSZYM KSZTAŁCENIEM ZA GRANICĄ

Rozpoczęcie pracy z nowym uczniem obliguje nauczyciela do zapoznania się z wszelkimi informacjami przekazanymi przez rodziców, bądź opiekunów dziecka pozyskanymi przez dyrektora przyjmującego ucznia do szkoły. Zanalizowanie danych przygotowuje wychowawcę do kolejnego etapu, jakim jest badanie predyspozycji ucznia w zakresie możliwości uczenia się drugiego języka. Badania takiego można dokonać poprzez wywiad z rodzicami ucznia, który pozwoli mu określić poziom znajomości języka polskiego, języka, jakim posługuje się rodzina, podstawowych informacji dotyczących rozwoju i zdrowia dziecka oraz ustalić zakres ewentualnej pomocy w odrabianiu prac domowych.
Kolejnym etapem jest przeprowadzenie wybranych elementów diagnozy umiejętności ucznia cudzoziemskiego. Diagnozę przeprowadza się w języku ojczystym i w tym przypadku niezbędny jest tłumacz. Pozyskane informacje pozwolą określić ewentualne trudności lub wyjątkowe umiejętności dziecka. Pomogą wytyczyć odpowiednie kierunki działań w celu wspierania szczególnych zdolności ucznia lub pokonywania barier. Jest to swoista profilaktyka.

„Formularz wywiadu i wstępnej diagnozy umiejętności językowych", Jolanty Wasilewskiej-Łaszczuk I Małgorzaty Zasuńskiej oraz „Diagnozę umiejętności ucznia cudzoziemskiego", Anny Bernackiej-Langier, Jolanty Wasilewskiej-Łaszczuk i Małgorzaty Zasuńskiej nauczyciel może znaleźć w publikacji zatytułowanej „Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów"[135] zamieszczony na stronie www.ore.edu.pl.

[135]A. Bernacka-Langier, E. Dąbrowa, E. Pawlic-Rafałowska i in., *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów,* Warszawa 2011, s. 36-46.

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA PODEJMUJĄCEGO PRACĘ Z UCZNIEM CUDZOZIEMSKIM

Nauczyciel:

- nauczyciel informuje zespół klasowy o planowanym przybyciu ucznia cudzoziemskiego;
- przedstawia uczniom możliwe do przewidzenia sytuacje pozytywne i negatywne wynikające z pierwszych kontaktów, rozmawia z zespołem klasowym;
- opracowuje plan wsparcia uczniowskiego np. pomoc w odrabianiu lekcji;
- omawia z dziećmi korzyści, jakie płyną ze spotkania z uczniem z obcego kulturowo kraju.
- zapoznaje uczniów z podstawowymi zwrotami grzecznościowymi w języku ojczystym nowego ucznia, uczy się wraz z dziećmi wybranych słów i zwrotów;
- systematyzuje oraz potwierdza dostępne dane ucznia, (kontakt do rodziców względnie opiekunów, dane osobowe ucznia, informacja na temat znajomości języka);
- organizuje spotkanie z rodzicami/opiekunami i samym uczniem, prezentuje salę lekcyjną, świetlicę, szatnię, stołówkę, teren wokół szkoły;
- przekazuje rodzicom /opiekunom materiały informacyjne dotyczące polskiego systemu edukacyjnego, plan lekcji i zajęć dodatkowych, nazwisko wychowawcy, zasady usprawiedliwiania nieobecności, kalendarz roku szkolnego oraz dane kontaktowe szkoły;
- systematycznie prowadzi obserwacje ucznia, zwraca szczególną uwagę na zaangażowanie ucznia w stawiane przed nim zadania, obserwuje jego zdolności komunikacyjne i pracę w małych zespołach, obserwuje jego pozycję w klasie oraz wrażliwość kolegów na jego potrzeby;
- wybiera jednego ucznia z zespołu klasowego, jako opiekuna-doradcę klasowego;
- rozmawia i zachęca swoich podopiecznych do współpracy z nowym uczniem w celu zapewnienia nowemu uczniowi koleżeńskiego wsparcia podczas przerw, posiłków, pobytu w szatni;
- informuje nowego ucznia gdzie może się zwrócić o pomoc w razie potrzeby.
- przygotowuje zestaw łatwych piktogramów, rysunków lub innych pomocy ułatwiających komunikację językową oraz wyrażanie własnych potrzeb i sygnalizowanie emocji;
- udostępnia uczniowi dwujęzyczny słownik dostosowany do wieku i możliwości ucznia (dla ucznia, który jeszcze nie czyta jest to słownik obrazkowy), stale prezentuje nowopoznane zwroty i wyrażenia;
- jeżeli w szkole uczy się inny uczeń tej samej narodowości organizuje ich spotkanie, co umożliwia uczniom komunikację w ich rodzimym języku. Stara się pomagać w rozwiązywaniu ewentualnych

trudnych sytuacji szkolnych, motywuje ucznia do dalszej nauki języka polskiego oraz docenia jego wysiłek;

- na bieżąco informuje rodziców/ opiekunów o postępach podopiecznego w nauce oraz jego stopniu adaptacji do nowego środowiska.[136]

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA PODEJMUJĄCEGO PRACĘ Z UCZNIEM POWRACAJĄCYM Z ZAGRANICY:

Nauczyciel:

- umożliwia uczniowi stworzenie nowej grupy przyjaciół, poprzez zachęcenie dziecka do uczestniczenia w zajęciach dodatkowych o charakterze sportowym, artystycznym, informatycznym;
- organizuje koleżeńską pomoc w zakresie działań edukacyjnych, umożliwiając tym samym budowanie pozytywnej samooceny całej klasie;
- zachęca rodziców/opiekunów do organizowania koleżeńskich spotkań w domach uczniów;
- jeżeli dziecko ma problemy z językiem polskim, nauczyciel korzysta ze wskazówek do pracy z uczniem cudzoziemskim.

PROPOZYCJE DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH INDYWIDUALIZACJĘ PROCESU EDUKACYJNEGO W ZALEŻNOŚCI OD ROZPOZNANYCH POTRZEB UCZNIA:

Nauczyciel:

- stwarza jak najwięcej okazji, w których dziecko uczące się języka polskiego ma możliwość spontanicznego posługiwania się nowo poznawanym językiem. Każda sytuacja szkolna (zajęcia edukacyjne i pozalekcyjne, wycieczki, kontakty w czasie przerw międzylekcyjnych) sprzyja szybszemu przyswajaniu języka obcego. Kreatywność nauczyciela pozwala na wykazanie się uczniowi cudzoziemskiemu w przedstawieniach teatralnych, konkursach oraz reprezentowaniu klasy, a tym samym mobilizuje go do naturalnego używania języka;
- zaobserwowane problemy logopedyczne (konsultuje w miarę możliwości) ze specjalistami

[136] E. Pawlic – Rafałowska, M. Zasuńska, Nauczanie *języka polskiego jako drugiego oraz integracja ucznia cudzoziemskiego z zespołem klasowym* [w:] M. Baranowska-Janusz., D. Cegiełka, Dan Van Anh i in., *Praca z uczniem cudzoziemskim Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli*, Warszawa 2011, s. 18-21.

zatrudnionymi w szkole, rozmawia z rodzicami/opiekunami, wskazuje najbliższą poradnię logopedyczną. Informuje rodziców/opiekunów, że zaburzony rozwój mowy może niekorzystnie wpływać na naukę języka obcego. Likwidacja ewentualnych zaburzeń mowy we współpracy z logopedą pozwoli przyspieszyć naukę języka, ułatwi wzbogacenie słownika dziecka, a tym samym da mu poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie w kontaktach z rówieśnikami. Ponadto nauczyciel informuje rodziców/opiekunów, że skuteczność terapii logopedycznej zależy nie tylko od bezpośredniej pracy ze specjalistą, ale również od zaangażowania dziecka i wsparcia rodziców/opiekunów;

- organizuje zajęcia wspierające rozwój umiejętności komunikacji społecznej, zapewnia bezpieczeństwo, umożliwia pełnienie różnych ról społecznych oraz pozwala zrozumieć normy, zasady i reguły panujące w zespole klasowym. Uczy odczytywania pozawerbalnych komunikatów związanych z polską kulturą. W ten sposób buduje atmosferę wzajemnego zaufania oraz pozwala na pogłębianie więzi w grupie;
- rodzicom/opiekunom dziecka cudzoziemskiego lub dziecka powracającego z zagranicy, przedstawia wykaz lektur obowiązujących w pierwszym etapie edukacyjnym. Organizuje stały kontakt z biblioteką szkolną;
- zapewnia wsparcie emocjonalne w przypadku zauważenia symptomów straty, traumy, żałoby, żalu związanego z opuszczeniem własnej ojczyzny;
- w momencie pojawienia się ucznia cudzoziemskiego w klasie integracyjnej nauczyciel wykorzystuje te same wskazówki do pracy, co w klasie masowej.

PRZYKŁADY WZBOGACENIA REALIZOWANYCH TREŚCI:

W oparciu o Podstawę Programową Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, załącznik nr 2[137], oraz wynikające z niej treści podczas pracy z uczniem cudzoziemskim uczącym się języka polskiego, jako języka obcego, nauczyciel zwraca szczególną uwagę na realizację treści dotyczących edukacji polonistycznej i społecznej. Nieustannie stymuluje i mobilizuje ucznia do posługiwania się językiem polskim.

Nauczyciel:

- zachęca dziecko do korzystania z różnorodnych form literackich, początkowo wybiera te, które są bogato ilustrowane (komiksy, historyjki obrazkowe), następnie przechodzi do pozycji

[137] http://www.men.gov.pl/

wydawniczych zawierających coraz więcej tekstu;

- urozmaica pracę poprzez wprowadzanie wielu gier i zabaw słownych, tworzy wraz z dzieckiem teksty opowiadań i wspólnie z nim projektuje ilustracje;
- inicjuje zabawy tematyczne, tworzy atmosferę sprzyjającą spontanicznym działaniom parateatralnym i dramowym;
- uczy, że słowo mówione i pisane nie tylko służy do przekazywania wiedzy, lecz również emocji- bawi, rozśmiesza i wzrusza;
- organizuje w klasie konkursy literackie, zachęca i angażuje dziecko cudzoziemskie do udziału w tych wydarzeniach;
- pracuje tekstami literackimi, które uczą pożądanych społecznie zachowań oraz wrażliwości na problemy innych ludzi;
- wykorzystuje utwory literackie (legendy, baśnie, opowiadania, wiersze) do przybliżania piękna najbliższego regionu, poznawania kultury polskiej.

Proponowane zajęcia dodatkowe stymulujące efektywną naukę języka polskiego:

1. Organizowanie cyklicznych zajęć otwartych dla rodziców, dla młodszych lub starszych kolegów, podczas których możliwe będzie prezentowanie elementów tradycji narodu dziecka cudzoziemskiego. Zajęcia te umożliwią, poznanie np. muzyki, sztuki, zwyczajów żywieniowych, przepisów kulinarnych, przybliżą ojczyznę obcokrajowca. Pozwolą na budowanie pozytywnych doświadczeń, na wymianę informacji, przybliżą obu stronom zwyczaje oraz zniwelują ewentualne problemy wynikające z odmienności kulturowych. Zajęcia otwarte ułatwią bezpośrednią obserwację dziecka, jego zaangażowanie, postępy, oraz stopień zintegrowania z zespołem klasowym.
2. Aranżowanie cyklicznych spotkań ze słowem, wspólne czytanie. Rodzice czytają dzieciom, dzieci czytają rodzicom. Zajęcia takie wzbogacą doświadczenia uczniów, zwiększą poczucie bezpieczeństwa. Pozwolą na lepsze funkcjonowanie dziecka w nowym miejscu.
3. Urządzanie gier i zabaw ruchowych o charakterze integracyjnym, angażujących wszystkich zarówno rodziców/opiekunów jak i uczniów.
4. Wprowadzenie zajęć z wykorzystaniem komputera z programami, które w swej obsłudze wymagają posługiwaniem się językiem polskim, uczenie korzystania z gier edukacyjnych rozwijających kompetencje językowe.

Interesujące scenariusze zajęć można znaleźć:

1. W serwisie internetowym: www.miedzykulturowa.org.pl

- *Scenariusze do zajęć, gry, memo, krzyżówki, puzzle, domina, wyszukiwanie różnic i podobieństw, zgadywanki, ilustrowane bajki, gry planszowe, oraz gry on-line.*

2. W serwisie internetowym: www.etnoteam.pl

- *Scenariusze lekcji i plany zajęć pozalekcyjnych, „Wielokulturowość na co dzień – materiały dla nauczycieli"*,
- *Materiały pomocnicze do prowadzenia zajęć w klasach wielokulturowych „O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*".

Przykładowe tematy prezentowane w proponowanych materiałach:

1. Gdzie mieszka przyjaźń? *Ocena zachowania zwierząt na podstawie historyjki obrazkowej. Kształtowanie hierarchii wartości uczniów, a przede wszystkim wrażliwości i otwartości na drugiego człowieka.*
2. Łańcuch rąk – jestem niepowtarzalny. *Uczy się, że fakt przynależności do innej narodowości jest powodem do dumy. Uczniowie mają możliwość pokazania się innym od strony swojej kultury.*
3. Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego. *Daje możliwość zaprezentowania osiągnięć starszych kolegów uczniom, którzy dopiero zaczynają zdobywać wiedzę oraz poczucia dumy, że chodzą do tej samej szkoły, a wspólna praca i nauka, mimo odmienności kulturowych, daje efekty wychowawcze i edukacyjne.*
4. Moje marzenia. *Dzieci uświadamiają sobie, iż jedyną różnicą jest własna indywidualność, własne potrzeby, marzenia.*[138]

Nauczyciel pracujący w klasie, w której uczy się dziecko cudzoziemskie lub powracające z zagranicy powinien pamiętać, że przeważnie jedynymi osobami, z którymi dziecko posługuje się w języku ojczystym jest najbliższa rodzina. Uczeń ma do tego niezbywalne prawo.
Nauczyciel powinien być taktowny i wyrozumiały. Powinien też zdawać sobie sprawę z tego, że uczeń cudzoziemski ma prawo do smutku, przygnębienia wynikającego ze zmiany środowiska.
Serdeczny, wrażliwy nauczyciel, dostrzegający każdy nawet najdrobniejszy problem ucznia, chwalący i doceniający każdy sukces, to nauczyciel, który ułatwi mu przezwyciężenie trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą.

[138] http://www.fundacja.znak.org.pl/,http:/, /www.etnoteam.pl/ *Wielokulturowość na co dzień materiały dla nauczycieli*, Kraków 2006, s. 7-31.

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA, WARTO PRZECZYTAĆ:

- „Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4", red. Martinelli Silvio, Taylor Mark opublikowany przez Fundację Rozwoju Edukacji Narodowej agencji Programu MŁODZIEŻ.

- „Inny w polskiej szkole, poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi" [139], *(…) „to praktyczny poradnik dla nauczycieli, którzy pracują w grupach mieszanych kulturowo. Książka jest efektem współpracy Fundacji Polskie Forum Migracyjne z Biurem Edukacji Miasta stołecznego Warszawy w ramach projektu "I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!" współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa. W wersji elektronicznej książka jest podzielona na części – każda część stanowi osobny plik PDF.(...)"* – można go pobrać z serwisów internetowych www.forummigracyjne.org, www.etnoteam.pl., www.uchodzcydoszkoly.pl

- „Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia"
  kompleksowy program nauczania języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach na poziomie A1 i A2 (…), publikacja wydana przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy, 2010
  można go pobrać z serwisów internetowych www.uchodzcydoszkoly.pl.

- „Patologia eurosieroctwa w Polsce: skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin",
  Kozak Stanisław, Difin S.A., Warszawa 2010.
  „Patologia eurosieroctwa to sytuacja, gdy matka i ojciec pozostawiają w kraju dzieci bez opieki rodzicielskiej na dłuższy okres. W raporcie o eurosieroctwie z 2008 roku stwierdzono, że liczbę takich dzieci szacuje się w Polsce na ponad 150 tysięcy. Eurosieroctwo powoduje u dzieci zachowania zaliczane w literaturze psychologicznej i pedagogicznej do niedostosowania społecznego (np. zamykanie się w sobie czy nałogi – narkomanię, alkoholizm). Inne reakcje to zachowania demonstracyjne wrogie, agresja wobec nauczycieli, zastępczych opiekunów, kolegów w szkole. Telefony czy prezenty od migrujących rodziców, które bywają czasami coraz rzadsze, nie zastąpią codziennej obecności ojca lub matki. Celem tej książki jest przedstawienie psychospołecznych uwarunkowań zjawiska eurosieroctwa (przyczyn, złożoności problemu), a przede wszystkim skutków i możliwości leczenia tej patologii". Z recenzji prof. UG dr hab. Krzysztof Kowalik:
  Jest to pierwsza w literaturze przedmiotu publikacja – owoc wielkiej pasji autora w interdyscyplinarnym zgłębianiu zjawiska patologii w różnych obszarach i wymiarach życia społecznego w Polsce ze szczegól-

[139] A. Bernacka-Langier, B. Janik-Płocińska, A. Kosowicz i in., *Inny w polskiej szkole, poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010.

nym uwzględnieniem gwałtownie zmieniających się uwarunkowań. Jej adresatami powinny być w pierwszym rzędzie rodziny blisko 150 tysięcy dzieci, których bliscy – na dłużej lub krócej – wyjechali w celach zarobkowych za granicę, skazując je – czy tylko mimowolnie? – na patologię eurosieroctwa".
Opis podano za: http://ksiegarnia.difin.pl/.[140]

Serwisy internetowe poruszające problematykę wielokulturowości w edukacji:

- www.forummigracyjne.org,
- www.etnoteam.pl,
- www.miedzykulturowa.org.pl.

Uwaga!

Koszty podręcznika do nauczania języka mniejszości narodowych w klasach I-III są finansowane przez MEN. Podręczniki i książki pomocnicze przeznaczone do nauki języka mniejszości narodowej, etnicznej i języka regionalnego, własnej historii i kultury oraz geografii państwa, z którego obszarem kulturowym utożsamia się mniejszość narodową są od lat finansowane przez MEN i przekazywane bezpłatnie do bibliotek szkolnych.[141]

Począwszy od 2009 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej zakupiło łącznie 43 tytuły podręczników i książek pomocniczych dla wymienionych mniejszości narodowych: białoruska, litewska, ukraińska.

[140] http://ksiegarnia.difin.pl/ – *Patologia eurosieroctwa w Polsce: skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin.*
[141] http://www.naszelementarz.men.gov.pl/.

14. Elementarz nauczyciela

Jesteś nauczycielem, gotowym do podjęcia pracy dydaktyczno-wychowawczej, wiesz, że: pracując z dziećmi w pełni wykorzystasz swoją wiedzę, umiejętności i talenty, ponieważ: doceniasz wysiłek dzieci włożony w naukę, praca z dzieckiem jest dla ciebie wyzwaniem i radością, cenisz swoją pracę.
Jeżeli pracujesz, jako nauczyciel z innego powodu to prawdopodobnie już wypełniasz obowiązki, sumiennie, efektywnie w zgodzie z etyką zawodu nauczycielskiego.
Znane Ci są treści dokumentów obowiązujących w twojej szkole, takich jak:
Statut Szkoły, Podstawa programowa, Program wychowawczy, Program profilaktyki.
Masz opracowany przez siebie plan pracy oraz przedmiotowy system oceniania.

Pamiętaj!
Zrealizowanie tych planów zależy od twojej systematyczności, stałego doskonalenia się i skrupulatnego przygotowania się do codziennej pracy. Obowiązujący Cię wymiar godzin dydaktycznych to 18-30/40 co oznacza, że 18-30 godzin przeznaczasz na działania dydaktyczne, a pozostałe przeznaczasz na przygotowanie.

Pracując, jako nauczyciel na pewno zadajesz sobie pytania:
Czego mają nauczyć się uczniowie?
Jak możesz im pomóc w nauce?
Czego nauczyli się uczniowie, a czego Ty nauczyłeś się od nich?
Jak możesz sprawdzić zdobytą przez nich wiedzę i umiejętności?
Czy jesteś zadowolony z przeprowadzonej lekcji?

Jesteś nauczycielem, więc każda Twoja lekcja jest przemyślana pod względem merytorycznym i metodycznym. Sporządzasz pewnie notatki do prowadzenia lekcji.
Wiesz również, że Twoje umiejętności komunikacyjne są kluczem do osiągnięcia sukcesu.
Starasz się organizować lekcje tak by Twoi uczniowie mieli okazję do twórczego wysiłku. Dostrzegasz indywidualność każdego ucznia, znasz jego tempo pracy, preferencje, sposób uczenia się, więc pamiętasz, by stawiać swoim uczniom wymagania zgodnie z ich możliwościami. Dzięki temu wspomagasz ich w pokonywaniu trudności i motywujesz do działania a tym samym zdążasz konsekwentnie do celu, ponieważ Twoje oddziaływania są starannie zaplanowane.

Jesteś nauczycielem, więc wiesz: że każdą sytuację szkolną, nawet przerwę śniadaniową można przekształcić w sytuację dydaktyczną, a dobrze przemyślany temat zajęć jest nie tylko odzwierciedleniem realizacji podstawy programowej. Jest on również jasny dla nadzoru pedagogicznego, samego nauczyciela, a przede wszystkim jest zrozumiały dla ucznia.
Twoja praca to nieustające kontakty z drugim człowiekiem. To nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również przekazywanie i przyjmowanie informacji krytycznych, postawa ciała, zachowania oraz kultura osobista.
Formy grzecznościowe, kulturalne zachowanie i punktualność obowiązują całość społeczność szkolną – nauczycieli i uczniów. Większość informacji podczas komunikacji wynika z sygnałów nadawanych przez postawę. Szczerość, empatia, życzliwość i szacunek to gwarancja udanych relacji.
Pracujesz w zespole, jesteś członkiem rady pedagogicznej, znasz swoje prawa i obowiązki.
Staraj się dzielić wiedzą z innymi, ucz się od innych, włączaj się we wspólne działania. Proś o wsparcie, gdy tego potrzebujesz.

Pamiętaj!!
Bycie nauczycielem mobilizuje do walki z bylejakością – dlatego warto sięgnąć po poradnik, który nie podaje gotowych rozwiązań, a jedynie wskazuje kierunki kreatywnego działania.

SPIS TABEL:

Tabela nr 1. Formy i metody pracy z uczniem zdolnym……93
Tabela nr 2. Czynniki wpływające na rozwój ucznia……119
Tabela nr 3. Przyczyny rozwojowe i nierozwojowe niepowodzeń szkolnych……129

BIBLIOGRAFIA:

1. Badura-Strzelczyk Gabriela, *Pomóż mi zrobić to samemu. Jak wykorzystać idee Marii Montessori we współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
2. Baron-Cohen Simon, Bolton Patrick, *Autyzm. Fakty,* Krajowe Towarzystwo Autyzmu Oddział w Krakowie, Kraków 1999.
3. Bernacka-Langier Anna, Dąbrowa Ewa, Pawlic-Rafałowska Ewa i in., *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów,* Warszawa 2011.
4. Bernacka-Langier Anna, Agnieszka Kosowicz, Barbara Janik-Płocińska i in., *Inny w polskiej szkole, poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa 2010.
5. Balejko Antoni, *Jak usuwać wady wymowy, Porady dla nauczycieli i rodziców,* Białystok 1993.
6. Bobkowicz-Lewartowska Lucyna, *Autyzm dziecięcy zagadnienia diagnozy i terapii,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
7. Bogdanowicz Marta, *Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1991.
8. Bogdanowicz Marta, *Metoda dobrego startu*, WSiP, Warszawa 1999.
9. Bogdanowicz Marta, Adryjanek Anna., *Ortograffiti Uczeń z Dysleksją w Szkole Poradnik nie Tylko dla Polonistów,* Wydawnictwo Operon, Gdynia 2004.
10. Bogdanowicz Marta, *Ryzyko dysleksji dysortografii i dysgrafii. Skala ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II, Wydawnictwo* Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
11. Boraczyńska Małgorzata, Dzierzgowska Irena, Pasich Lidia, Łysak Krzysztof, Sadzińska Beata, *Uczeń zdolny – metody pracy*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2012.
12. Brauner Alfred i Francoise, *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
13. Brosche Heidemaire*, Przyszłość świetlana szkolnego tumana. Poradnik dla zatroskanych rodziców*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014.
14. Bruhlmeier Arthur, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki,* Impuls, Kraków 2011.
15. Buryn Urszula, Hulboj Teresa, Kowalska Marzena, Podziemska Tamara, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych,* MEN, Warszawa 2001.
16. Cęcelek Grażyna, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej,* Wydawnictwo Akademickie Żak and Grażyna Cęcelek, Warszawa 2011.
17. Claxton Guay, *Rozwijanie Potencjału Uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*,

Wydawnictwo SNEP, Katowice 2007.

18. Cunningham Cliff, *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*, WSIP, Warszawa 1994.
19. Crone Deanne A., Horner Robert H., Hawken Leanne S., *Przeciwdziałania niepożądanym zachowaniom w szkole. Program poprawy wzorców zachowań.* Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2009.
20. Csanyi Yvonne*, Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski,* WSiP, Warszawa 1994.
21. Cybis Natalia, Drop Ewa, Rowiński Tomasz, Cieciuch Jan, *Uczeń zdolny-analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport przygotowany w ramach projektu: Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym, ORE, Warszawa 2013.*
22. Czaja-Chudoba Irena, *Jak rozwijać zdolności dziecka?,* WSiP S.A., Warszawa 2009.
23. Czajkowska Irena, Herda Kazimierz, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole,* WSiP, Warszawa 1998.
24. Czapów Czesław*, Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.
25. Dąbrowski Mirosław*, Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów,* CKE, Warszawa 2006.
26. Delacato Carl, *Dziwne, niepojęte autystyczne dziecko,* Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.
27. Dercz Kamila, *Rodzic doskonały. Jak zrobić z dziecka mistrza,* Zabrze 2009.
28. Deutsch Smith Deborah, red. nauk. Anna Firkowska-Mankiewicz, Grzegorz Szumski*, Pedagogika specjalna: podręcznik akademicki. T.2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
29. *Diagnoza wielospecjalistyczna i konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*, red. Piszczek Maria, Wydawnictwo: Kompendium, Warszawa 2011.
30. Doroszewska Janina, *Pedagogika specjalna, t.1; t.2,* Wydawnictwo Ossolineum Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
31. Dryden Gordon, Vos Jeannete, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk- S-ka, Poznań 2003.
32. Dyrda Beata, *Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych,* ORE, Warszawa 2013**.**
33. *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju, red.* Cytowska Beata, Winczura Barbara, Stawarski Andrzej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
34. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie,* red. Obuchowska Irena, WSiP, Warszawa 1991.
35. Dziecko przewlekle chore – *problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne,* red. Beata Antoszewska, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011.
36. *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*, red. Orkisz Maria, Piszczek Maria, Smyczek Alina i in., Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
37. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. Lewowicki Tadeusz, Grodzka-Mazur Ewa, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2010.
38. Escriva Josemaria, *Rozmowy z prałatem Escrivą*, Katowice 1991.
39. Gałkowski Tadeusz, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym,* WSiP, Warszawa 1995.
40. Gniewkowski Wacław, Wlaźnik Kazimiera, *„Proces wychowania fizycznego w klasach początkowych*", WSiP, Warszawa 1980.

41. James Richard K., Gilliland Burl E., *Strategie interwencji kryzysowej*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2010.
42. Grodzka Magdalena, *Dziecko autystyczne*. *Dziennik terapeuty,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
43. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, *Dlaczego dzieci nie potrafią się uczyć matematyki?*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.
44. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze,* WSiP, Warszawa 2008.
45. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, Zielińska Ewa, *Dziecięca matematyka. Edukacja matematyczna w domu, w przedszkolu i w szkole. Książka dla rodziców i nauczycieli,* WSiP, 2009.
46. Hart Charles A., *Przewodnik dla rodziców dzieci autystycznych. Odpowiedzi na najczęstsze pytania.* Fundacja im. Wojtka Wadowskiego, cop. Łódź 1995.
47. Hart Sura, Kindle Hodson Victoria, *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce,* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
48. Jas Małgorzata, Jarosińska Małgorzata, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży, Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN, Warszawa 2010.
49. Kaja Barbara, *Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wydawnictwo uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998.
50. Karpińska Anna, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej,* Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2011.
51. Keirse Manu, *Smutek, strata, żałoba, Jak sobie z nimi radzić? Jak pomóc innym?*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2004.
52. Kessick Rosemary, *Autyzm i dieta. O czym warto wiedzieć.* Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2010.
53. Kędzierska Jadwiga, *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześcio-siedmio I dziewięcio-dziesięciolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
54. Kobosko Joanna, Kosmalowa Joanna, *Dzieci z uszkodzonym słuchem*., Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.
55. *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi,* red. Kossewska Joanna, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
56. Konopnicki Jan, *Powodzenia i niepowodzenia w nauce,* PZWS, Warszawa 1966.
57. Kosmowska Barbara, *Dzisiaj się bawimy. Rewalidacja indywidualna prowadzona metodą dobrego startu scenariusze zajęć klas I-IV szkoły specjalnej*, Warszawa 1999.
58. Kościelak Ryszard, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo,* WSiP, Warszawa 1996.
59. Kozak Stanisław, *Patologia eurosieroctwa w Polsce: skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin,* Warszawa Difin S.A., Warszawa 2010.
60. G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, GWP Sopot 2012.
61. Kuczyńska-Kwapisz Jadwiga, *Dzieci niewidome i słabowidzące,* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1996.
62. Kaufman Barry Neil*, Przebudzenie naszego syna. Zwycięstwo miłości nad chorobą,* Fundacja Synapsis, Warszawa 1994.

63. Kaufman Barry Neil, *Uwierzyć w cud. Prawdziwa historia Robertita,* Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.
64. Konarska Joanna, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
65. Kupisiewicz Czesław, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wyd. 10. BGW, Warszawa 1995.
66. Kwiatkowska Małgorzata, *Dzieci głęboko niezrozumiane. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim,* Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod Wiatr", Warszawa 1997.
67. Kwiatkowska Małgorzata, *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski,* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno –Pedagogicznej, Warszawa 2006.
68. Laurence Leonard, *Sli – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Wydawnictwo: Gdańskie Psychologiczne, Gdańsk 2006.
69. Leśniewska Katarzyna, Puchała Ewa, Zaremba Liliana, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży, Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*, MEN, Warszawa 2011.
70. Lewis Cathleen, *Rex,* Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009.
71. Limont Wiesława, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować,* Wydawnictwo GWP, Sopot 2012.
72. *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t.1;* red. Gałkowski Tadeusz, Jastrzębowska Grażyna, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003.
73. Łuczak Bogumiła, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie,* G&Macierz Oficyna Wydawnicza, Poznań 2000
74. Maciarz Aleksandra, *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
75. Mah Ronald, *Łatwe sposoby na trudne dziecko*, WSiP & Fraszka edukacyjna Sp. z o.o, Warszawa 2010.
76. Makowska Katarzyna*, Praca z uczniem zdolnym i słabym na matematyce*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2010.
77. Marczak Anna, *Program pracy z dzieckiem z objawami nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) w przedszkolu I w szkole,* Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o*, Warszawa 2006.*
78. *Materiały pomocnicze do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z dziećmi sześcioletnimi i siedmioletnimi,* red. Micorek Maria, Wydawnictwo RODN „WOM", Bielsko-Biała 2012.
79. Gillert Arne, *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, opublikowany przez Fundację Rozwoju Edukacji Narodowej agencji Programu MŁODZIEŻ, Warszawa 2000.
80. Minczakiewicz Elżbieta Maria, *Mowa rozwój- zaburzenia- terapia,* Wydawnictwo naukowe AP, Kraków 1997.
81. *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi. Poradnik dla rodziców i osób profesjonalnie zajmujących się problemem,* Twigger, red. Maurice Catherine, Warszawa 2002.
82. Mol Justine, *Dorastanie w zaufaniu,* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.
83. Mountstephen Mary, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i w szkole,* Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2011.
84. Naprawa Renata, Maternicka Kornela, Tonajewska Alicja, *Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne dla I etapu nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym,* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
85. Nowicka Agnieszka, *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej",* Oficyna

Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

86. Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydanie 3 popr. „Żak", Warszawa 1996.
87. *O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, *Materiały pomocnicze do prowadzenia zajęć w klasach wielokulturowych*, red. Cieślawska Dominika, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
88. *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*. *Książka dla rodziców i nauczycieli,* red. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.
89. *Opieka-wychowanie-kształcenie: moduły edukacyjne,* red. Woronowicz Wanda, Panel Danuta, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
90. Palomares Susanna, Schilling Dianne, Winch Cathy, *Skrzynia skarbów. Ćwiczenia grupowe,* Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o, Warszawa 2011.
91. Pasterny Hanna, *Tandem w szkocką kratkę,* Wydawnictwo Credo, Katowice 2010.
92. Baranowska-Janusz Malina, Cegiełka Dawid, Dam Van Anh i in., *Praca z uczniem cudzoziemskim, Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli,* Warszawa 2011.
93. *Pedagogika specjalna,* red. Władysław Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań, Poznań 2005.
94. Pentecost David, *Wychować dziecko z ADD i ADHD. Praktyczne strategie opanowania trudnych zachowań dzieci z ADD i ADHD, Wydawnictwo* Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2005.
95. Piotrowicz Dariusz, *Odpowiedzialność za zapewnianie bezpieczeństwa uczniów w kontekście sytuacji kryzysowych,* ORE, http://www.ore.edu.pl/.
96. Pisula Ewa, *Autyzm u dzieci diagnoza, klasyfikacja, etiologia,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
97. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, opracowane i wydane przez MEN, Warszawa 2010.
98. *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej I gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi,* red. Jakubowski Stanisław, MEN, Warszawa 2001.
99. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych,* red. Tkaczyk Grażyna, Serafin Teresa, MEN, Warszawa 2001.
100. *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym, część I,* red. Piszczek Maria, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.
101. Randall Peter, Parker Jonathan, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
102. Röhner Roel & Wenke Hans, *Pedagogika planu daltońskiego,* Wydawnictwo SOR-MAN, Łódź 2011.
103. Schilling Diane, *Kształcenie zintegrowane*. *Jak wykształcić inteligencję emocjonalną, 50 pomysłów ćwiczeń,* Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2008.
104. Schopler Eric, Reichler Robert Jay, Lansing Margaret, *Zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju, t.1, Profil psychoedukacyjny (PEP-R), t.2, Techniki nauczania dla rodziców i profesjonalistów,* Stowarzyszenie Pomocy osobom Autystycznym, Gdańsk 1995.
105. Sękowska Zofia, *Tyflopedagogika*, PWN, Warszawa 1981.
106. Sękowska Zofia, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej,* Wydawnictwo APS, Warszawa 2001.
107. Shapiro Stanley, Skinulis Karen i Richard, *50 sposobów, jak radzić sobie z dziećmi w trudnych sytuacjach.* Wydawnictwo Moderski i S-ka Sp. Z o.o., Poznań 1998.

108. Siemionow Justyna, *Niedostosowanie społeczne nieletnich. Działania, zmiana, efektywność,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
109. *Społeczeństwo równych szans tendencje i kierunki zmian,* red. Gorajewska Danuta, Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005.
110. Sprawka Roman, Graban Joanna, *Logopedyczne zabawy grupowe dla dzieci od 4 do 7 lat,* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004.
111. Szewczuk Włodzimierz, Psychologia, WSiP, Warszawa 1990.
112. Taraszkiewicz Małgorzata, Karpa Agnieszka, *Jak wspierać zdolnego ucznia?,* WSiP, Warszawa 2009.
113. Taylor Paul G., *Spektrum zaburzeń autystycznych. Przewodnik dla początkujących. Podstawowe informacje dla rodziców i pedagogów,*Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2011.
114. *Terapia pedagogiczna scenariusze zajęć*, red. Florkiewicz Violetta, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2005.
115. *Terapia pedagogiczna. T. 2, Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć.* nauk. Ewy, red. Skorek Małgorzata, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
116. Tkaczyk Grażyna, *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej.* Wydawnictwo IMCS, Lublin 1997.
117. Temple Grandin, Scariano Margaret. M, *Byłam dzieckiem autystycznym,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
118. Trempała Edmund, *„Środowisko rodzinne dziecka a sytuacja szkolna ucznia",* Wydawnictwo WSHE, Włocławek 2003.
119. *Usprawnianie wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym,* red. Pilecki Jan, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
120. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2009 r. Nr 202, poz. 1551, Nr 219, poz. 1706 i Nr 221, poz. 1738, z 2010 r. Nr 28, poz. 146, Nr 40, poz. 229, Nr 81, poz. 527, Nr 125, poz. 842 i Nr 217, poz. 1427 oraz z 2011 r. Nr 81, poz. 440, Nr 106, poz. 622 i Nr 149, poz. 887.
121. Waclaw Wanda, Aldenrud Ulla, IIsted Stefan, *Dzieci z autyzmem I zespołem Aspergera. Praktyczne doświadczenia z codziennej pracy,* Śląsk Sp. z o.o., Katowice 2000.
122. Widstrand Towe, *Porozumienie bez przemocy, czyli Język żyrafy w szkole,* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.
123. *Wielokulturowość, na co dzień materiały dla nauczycieli*, publikacja przygotowana przez Stowarzyszenie Willa Decjusza, Fundację ZNAK oraz British Council, Kraków 2006.
124. *Wiem, czego chcę! Doświadczenia polskich terapeutów i użytkowników wspomagających sposobów porozumiewania się (AAC),* red. Grycman Magdalena, Smyczek Alina, Stowarzyszenie „Mówić bez Słów", Kraków 2004.
125. Wollman Lidia, *Rozwijanie Potencjału Uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji,* Wydawnictwo SNEP, Katowice 2013.
126. *Wokół dysleksji: co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej,* red. Pomirska Zofia, Difin, Warszawa 2010.
127. *Wsparcie dzieci z niepełnosprawnością w rodzinie i w szkole,* red. Gorajewska Danuta, Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.

128. Wójcik Marta, *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008
129. Wychowanie *i nauczanie integracyjne – Materiały dla nauczycieli i rodziców,* red. Bogucka Jadwiga, Kościelska Małgorzata, Społeczne Towarzystwo Oświatowe*,* Warszawa 1994.
130. Wychowanie *i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia,* red. Bogucka Jadwiga, Kościelska Małgorzata, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*,* MEN, Warszawa 1996.
131. Zakrzewska Barbara, *Reedukcja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1976.
132. Zoller Dietmar, *Gdybym mógł z wami rozmawiać… Autystyczny chłopiec szuka porozumienia,* Fundacja Synapsis, Warszawa 1994.
133. Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r. Poz. 532.
134. Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1490
135. Dz. U.2008 nr 173 poz. 1072
136. Dz. U. 1996 nr 67 poz. 329
137. Dz. U. 2004 nr 199, poz. 2045 i 2046 z późn. zm.
138. Dz. U. z 30 sierpnia 2012r, poz.997. s. 68.
139. Dz. U. 1997 nr 14 poz. 76.
140. Dz. U. Warszawa, dnia 7 maja 2013 r. Poz. 529.
141. Dz. U. 228 pozycja 1487, Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010.