



fundusze unijne dla oświaty
Ministerstwo Edukacji Narodowej

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna

Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Przewodnik

OWEJ
EDUKACJI
MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Fundusze unijne dla oświaty

www.efs.men.gov.pl

Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna

Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Przewodnik

Spis treści

Wprowadzenie	str. 7
--------------	--------

Rozdział 1. Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – założenia ogólne	str. 8
--	--------

Rozdział 2. Charakterystyka dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wskazówki do pracy dla nauczycieli	str. 16
--	---------

2.1. Uczniowie niepełnosprawni	str. 16
--------------------------------	---------

2.1.1. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym	str. 16
--	---------

2.1.2. Uczniowie niewidomi i słabo widzący	str. 24
--	---------

2.1.3. Uczniowie niesłyszący i słabo słyszący	str. 28
---	---------

2.1.4. Uczniowie z autyzmem	str. 31
-----------------------------	---------

2.1.5. Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową	str. 32
--	---------

2.2. Uczniowie z chorobami przewlekłymi	str. 38
---	---------

2.3. Uczniowie z ADHD	str. 40
-----------------------	---------

2.4. Uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się	str. 42
--	---------

2.5. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	str. 45
---	---------

2.6. Uczniowie niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym	str. 50
--	---------

2.7. Uczniowie wybitnie zdolni	str. 54
--------------------------------	---------

Rozdział 3. Uwagi dotyczące realizacji poszczególnych części podstawy programowej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	str. 58
---	---------

3.1. Komentarz do <i>Podstawy programowej wychowania przedszkolnego</i> dotyczący wychowania przedszkolnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	str. 58
--	---------

3.2. Komentarze do poszczególnych obszarów wyodrębnionych w <i>Podstawie programowej wychowania przedszkolnego</i>	str. 59
---	---------

3.3. Komentarz do Podstawy programowej kształcenia ogólnego dotyczący uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	str. 67
3.4. Szczegółowe komentarze dotyczące realizacji wymagań programowych przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na I etapie edukacyjnym (klasy I-III)	str. 72
3.5. Szczegółowe komentarze dotyczące realizacji wymagań programowych przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na kolejnych etapach edukacyjnych z uwzględnieniem specyfiki przedmiotów i rodzaju zajęć edukacyjnych	str. 77

Słowniczek ważniejszych pojęć	str. 90
--------------------------------------	---------

Bibliografia przydatna w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	str. 94
---	---------

Szanowni Państwo,

szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, nauczanie dostosowuje się ponadto do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się.

Mając na uwadze zarówno efektywne kształcenie tej grupy dzieci i młodzieży, jak również wsparcie nauczycieli w wypełnianiu zadań dydaktyczno-wychowawczych, przekazuję Państwu – współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – poradnik zawierający komentarze i uwagi służące efektywnej realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Istotna część materiałów powstała przy udziale ekspertów zaangażowanych w projekt Doskonalenie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół pod kątem jej zgodności z gospodarką opartą na wiedzy realizowany w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Publikacja ma służyć również dyskusji, mającej na celu wprowadzenie zmian dotyczących sposobów pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie edukacji, przygotowywanych przy pomocy innych projektów systemowych, współfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, takich jak: Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego, Opracowanie modelu doradztwa zawodowego oraz internetowego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego, Podniesienie efektywności pracy z uczniem zdolnym, w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki oraz regionalnych programów rozwojowych szkół i placówek prowadzonych w obszarze IX Priorytetu PO KL Poddziałania 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych.

Zachęcam wszystkich do zapoznania się z materiałem i wykorzystywania w codziennej pracy praktycznych wskazówek w nim zawartych, zaś wszystkim osobom, które wniosły wkład w przygotowanie przewodnika składam serdeczne podziękowania.

Katarzyna Hall
Minister Edukacji Narodowej

Przewodnik powstał przy współudziale wielu osób, dla których istotna jest optymalizacja funkcjonowania polskiego systemu edukacji w zakresie kształcenia specjalnego, poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Opracowanie przygotowane zostało przez Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN na podstawie materiałów i wskazówek przekazanych przez:

- zespół ekspertów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej,
- zespół pracujący nad dostosowaniem podstawy programowej kształcenia specjalnego do nowych podstaw programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego pod kierunkiem prof. Joanny Głodkowskiej z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, w ramach projektu *Doskonalenie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół pod kątem jej zgodności z gospodarką opartą na wiedzy* w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki,
- Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Wprowadzenie

Przewodnik *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* zawiera podstawowe informacje dla nauczycieli niezbędne w pracy z dziećmi/młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Składa się on z trzech rozdziałów.

W rozdziale *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – założenia ogólne* umieszczono wskazówki dotyczące realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom. Znalazły się tu informacje na temat działań nauczyciela podejmowanych w ramach dostosowania podstawy programowej do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia.

W rozdziale *Charakterystyka dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wskazówki do pracy dla nauczycieli* zwrócono uwagę na specyfikę funkcjonowania tych uczniów, która warunkuje poczynania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze nauczyciela.

Najobszerniejszy rozdział *Uwagi dotyczące realizacji poszczególnych części podstawy programowej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* zawiera ogólne i szczegółowe wskazówki dotyczące realizacji poszczególnych obszarów wyodrębnionych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz przedmiotów nauczania w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Zgromadzono tu informacje na temat trudności, jakie może napotkać nauczyciel w pracy z uczniami z upośledzeniem umysłowym, autyzmem, słabo słyszącymi i niesłyszącymi, słabo widzącymi i niewidomymi, z zaburzeniami zachowania, z niepełnosprawnością ruchową, z problemami w komunikacji oraz wskazówki umożliwiające ich przezwyciężanie.

Słowniczek ważniejszych pojęć wyjaśnia wybrane terminy wykorzystywane w tym opracowaniu.

Przewodnik uzupełnia spis literatury przydatnej w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znalazły się tu przede wszystkim poradniki metodyczne dla nauczycieli oraz poradniki dla rodziców, terapeutów i wychowawców, wydane pod egidą Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Rozdział 1

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – założenia ogólne

W edukacji powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu. Oznacza to stworzenie takich warunków, w których – uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – **zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.**

Pod pojęciem *ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei **wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.**

Podstawą podejmowania decyzji o miejscu w systemie edukacji dziecka z określonym rodzajem niepełnosprawności musi być rzetelna i kompleksowa diagnoza, przeprowadzona możliwie najwcześniej i ponawiana w różnych okresach jego rozwoju. Ważne jest również zapewnienie każdemu dziecku wielospecjalistycznego i kompetentnego poradnictwa oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej (wynikających z jego potrzeb). Zakładać należy możliwość kształcenia dziecka z niepełnosprawnością zarówno w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej, jak i specjalnej. **System edukacji musi być drożny i elastyczny**, czyli musi umożliwiać przechodzenie ucznia z placówki ogólnodostępnej do specjalnej i odwrotnie. Podstawowymi kryteriami określenia optymalnej formy kształcenia na danym etapie edukacyjnym powinny być: aktualny poziom rozwoju i wynikające z niego potrzeby dziecka, możliwości wyznaczone poziomem intelektualnym i funkcjonowaniem zmysłów wzroku i słuchu oraz dotychczasowy postęp dydaktyczny ucznia. Rzetelna diagnoza, odpowiedzialność i kompetencje specjalistów pozwolą na wskazanie właściwej drogi edukacyjnej dla każdego dziecka – kształcenie w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej lub w szkole specjalnej. W tych decyzjach istotne miejsce należy zapewnić rodzinie ucznia z niepełnosprawnością. Rodzice (prawni opiekunowie) powinni uzyskiwać rzetelne informacje o możliwościach i osiągnięciach szkolnych dziecka, uczestniczyć w podejmowa-

niu decyzji o wyborze odpowiedniej dla niego formy kształcenia oraz mieć możliwość udziału w ocenie skuteczności przebiegu procesu edukacyjnego.

Konieczne jest, aby **każda** szkoła była przystosowana do efektywnego kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i możliwościach psychofizycznych.

W sytuacji ograniczonych niepełnosprawnością możliwości ucznia, **szczególnie ważne zadanie staje przed nauczycielem**. Ma on zadbać o możliwie pełne i racjonalne wykorzystanie potencjału rozwojowego dziecka przez odpowiednie dostosowanie treści i sposobów ich przekazywania. Nie ulega wątpliwości, że w sytuacji edukacyjnej wspólnego nauczania dzieci sprawnych i dzieci o zróżnicowanym stopniu i rodzaju niepełnosprawności jest to wyzwanie wymagające kompetentnego, refleksyjnego i odpowiedzialnego działania.

Dostosowywanie wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia – ogólne wskazówki

Wszelkie formy indywidualizacji – dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami, w tym dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – powinny bazować na **rozpoznawaniu i wykorzystaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów**. Jeśli nauczyciel pozwoli dziecku na **osiąganie sukcesu na miarę jego możliwości**, wówczas dziecko ma szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien bardzo uważnie dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości dziecka (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie były poniżej jego możliwości (nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami).

Aby rozpoznanie sił i ograniczeń dziecka było możliwe, konieczne jest zgromadzenie o nim rzetelnej wiedzy, z wykorzystaniem różnych źródeł:

- **informacji i zaleceń zawartych w opinii/orzeczeniu** – właściwe rozumienie zaleceń jest podstawą do prawidłowego organizowania procesu dydaktycznego;
- **informacji przekazywanych przez rodziców** – oni mają najpełniejszą wiedzę dotyczącą rozwoju dziecka (od okresu płodowego zaczynając, poprzez narodziny, proces ewentualnego leczenia czy rehabilitacji, znając przebieg jego rozwoju i funkcjonowania, możliwości, to co lubi a czego nie lubi, sposoby reagowania w różnych sytuacjach, itp.), potrzebnego oprotezowania, używanego sprzętu specjalistycznego oraz udogodnień potrzebnych w codziennym życiu;

- **informacji specjalistów** – cenna może być wiedza pochodząca zarówno od psychologa, pedagoga, w tym pedagoga specjalnego, logopedy, lekarza (pediatry bądź innego specjalisty), rehabilitanta, itp.;
- publikacji i szkoleń.

Dokładne poznanie dziecka umożliwia określenie jego **rzeczywistych potrzeb i możliwości**, a następnie sformułowanie zgodnych z nimi wymagań, równocześnie spójnych z obowiązującą podstawą programową. Nauczyciel powinien umieć rozpoznać specjalne potrzeby edukacyjne ucznia i na tej podstawie określić, czego może od niego wymagać, a czego nie.

Naczelną zasadą powinno być takie kreowanie sytuacji dydaktycznej, by **nie dopuścić do wykluczenia, wyłączenia dziecka ze specjalnymi potrzebami z toku zajęć**. Dziecko ze specjalnymi potrzebami ma prawo odnajdować własne miejsce w społeczności, w której przebywa, a nauczyciel na terenie szkoły jest osobą, która powinna tworzyć warunki, aby mu to umożliwić.

W procesie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotną rolę odgrywa odpowiednie **przygotowanie warunków zewnętrznych**. Dla wielu spośród tych dzieci ważne jest tworzenie prawidłowych warunków akustycznych i usadowienia ucznia w klasie. W przypadku uczniów z wadą słuchu i wadami widzenia może być potrzebne posadzenie dziecka w pierwszej ławce. Dziecko z ADHD nie powinno siedzieć przy oknie, żeby to, co się za nim dzieje, nie rozpraszało jego uwagi. Dzieci z zespołem Aspergera czy z autyzmem nie powinny być narażone na zbyt dużą liczbę bodźców dźwiękowych, itp. Należy również zwrócić uwagę na sposób organizowania przestrzeni w klasie i poza nią. Dziecko poruszające się na wózku inwalidzkim będzie potrzebowało takiego ustawienia ławek, aby mogło swobodnie przemieszczać się. Dziecko chore na cukrzycę powinno mieć zapewnione odrębne pomieszczenie dla dokonania pomiaru poziomu cukru i przyjęcia insuliny, a dziecko chore na epilepsję – możliwość odpoczynku po przebytych atakach choroby lub w celu jego zapobieżenia.

Kolejnym ważnym aspektem jest **tworzenie prawidłowych warunków edukacyjnych**. Nauczyciel powinien dostosować metody i formy pracy z dzieckiem do jego możliwości, uwarunkowanych dysfunkcjami czy sytuacją społeczną. Wiąże się to na przykład z następującymi działaniami:

- dostosowaniem sposobu komunikowania się z uczniem (np. mówienie z odpowiednim natężeniem głosu, formułowanie wypowiedzi i pytań o prostej konstrukcji, powtarzanie pytań lub instrukcji, udzielanie dodatkowych wyjaśnień, naprowadzanie pytaniami pomocniczymi, zwracanie się wprost do ucznia);

- zachowaniem właściwego dystansu (np. w przypadku dziecka niewidomego należy stanąć blisko, dotknąć go dłonią, aby wiedziało, że jest słuchane lub że do niego kierowane jest pytanie, natomiast dla niektórych dzieci z zespołem Aspergera czy z autyzmem dotyk będzie zbyt silnym bodźcem pobudzającym);
- wydłużeniem czasu pracy (np. w sytuacji odpypywania podczas zajęć, pracy klasowej, zajęć manualnych);
- zmianą form aktywności (stosowanie naprzemiennie metod podających i aktywizujących);
- dzieleniem materiału nauczania na mniejsze partie, zmniejszeniem liczby zadań do wykonania, zwiększeniem liczby ćwiczeń i powtórzeń materiału;
- częstym odwoływaniem się do konkretności;
- stosowaniem metody poglądowości – umożliwieniem poznawania wielozmysłowego;
- dostosowaniem liczby bodźców związanych z procesem nauczania (np. nie jest wskazane, aby uczeń z ADHD miał wokół siebie zbyt wiele przedmiotów, nawet jeśli są to pomoce dydaktyczne);
- zastosowaniem dodatkowych środków dydaktycznych i środków technicznych (w niektórych przypadkach nauczyciel będzie musiał dostosować je do możliwości ucznia, np. włączając film powinien opatrzyć obraz tekstem pisanym, jeśli w grupie jest dziecko niesłyszące, albo powtarzać tekst, jeśli ten uczeń potrafi czytać z ust);
- zapewnieniem uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości korzystania z nauki języków obcych na miarę jego potrzeb i możliwości;
- stosowaniem zróżnicowanych kart zadań do samodzielnego rozwiązywania (rozdawane dzieciom powinny zawierać zadania o różnym stopniu trudności);
- powtarzaniem reguł obowiązujących w klasie oraz jasnym wyznaczaniem granic i egzekwowaniem ich przestrzegania.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą potrzebować dodatkowego wsparcia, polegającego na udziale w specjalistycznych zajęciach (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, rewalidacyjnych i innych). Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie zakresu tych potrzeb i ich właściwe zabezpieczenie. Błędem jest przerzucanie odpowiedzialności za efekty edukacji ucznia wyłącznie na zajęcia specjalistyczne.

Bardzo ważne jest budowanie motywacji, wyrabianie pozytywnego stosunku do wyzwań, które stawiamy przed dzieckiem ze specjalnymi potrzebami. Nauczyciel może to osiągnąć poprzez **aktywizowanie** (stwarzanie warunków dla samodzielnej inwencji dziecka, praca metodami aktywizującymi), **docenianie wysiłków** (zauważanie każdej próby rozwiązania zadania, choćby droga rozwiązania nie była najłatwiejsza lub nie zakończyła się sukcesem, np. *Cieszę się, że próbowałeś sobie poradzić*), **zachęcanie do podejmowania kolejnych prób** (np. *Spróbuj jeszcze raz. Czasem trzeba wiele razy próbować zanim coś nam wyjdzie. Wierzę, że Ci się uda*), **chwalenie** (docenianie tego, co uczeń umie i co udało mu się osiągnąć, a nie wytykanie błędów).

Jednym ze sposobów indywidualizowania pracy może być **łączenie dzieci w grupy**. W zależności od potrzeb, nauczyciel może łączyć dzieci w grupy **jednorodne** (o podobnej sprawności, o podobnych zainteresowaniach) – wówczas ma szansę zróżnicować zadania dla poszczególnych grup pod względem stopnia trudności, możliwości dzieci i ich zainteresowań. Może również połączyć dzieci w grupy **mieszane** – wówczas dzieci mogą wykonywać różne zadania w ramach jednego zespołu, współpracując, pomagając jedni drugim, ucząc się wzajemnie, osiągając wspólny sukces. Nauczyciel powinien zdecydować, w której grupie dany uczeń pracuje. Praca w grupach jest sposobem wspomagania ucznia zarówno przez nauczyciela, jak i kolegów z klasy. Równocześnie następuje stymulowanie wszystkich uczniów w klasie oraz ich rozwój emocjonalno-społeczny.

Dla powodzenia procesu edukacyjnego ważne jest przygotowanie środowiska społecznego do przyjęcia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i współdziałania z nim. Szczególnie ważnym miejscem jest rodzina. Należy traktować ją partnersko i z zaufaniem m.in. podczas konstruowania i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych (edukacyjno-rewalidacyjnych).

Tworzenie prawidłowych warunków edukacyjnych umożliwia uczniom sprostanie wymaganiom określonym w podstawie programowej.

W celu zapewnienia właściwego przebiegu procesu kształcenia **każdego** ucznia z niepełnosprawnością konieczne jest **opracowanie indywidualnej ścieżki rozwoju ucznia** (poczynając od wychowania przedszkolnego przez wszystkie etapy kształcenia), zawierającej ofertę edukacyjno-rehabilitacyjną, zróżnicowane for-

my kształcenia, zalecenia dydaktyczno-wychowawcze, specjalistyczne zajęcia, propozycje wspomagania rodziny w jej wychowawczej, rehabilitacyjnej i opiekuńczej roli oraz udokumentowaną ścieżkę edukacyjną i program pracy z dzieckiem. Zespół specjalistów weryfikuje aktualny program pracy ucznia i cyklicznie na każdym etapie edukacyjnym dokonuje oceny specjalnych potrzeb. Pozwala to na elastyczność w doborze właściwej ścieżki edukacyjnej i możliwość zmiany form kształcenia w zależności od aktualnych potrzeb ucznia.

Dla każdego ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne wraz ze specjalistami opracowują indywidualny program, który z założenia powinien spełniać co najmniej dwie podstawowe funkcje: edukacyjną i terapeutyczną. W zakresie funkcji edukacyjnej indywidualny program powinien być adaptacją podstawy programowej do możliwości uczniów z niepełnosprawnościami i zapewniać opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności szkolnych, przewidzianych dla danego etapu edukacyjnego. W zakresie funkcji terapeutycznej indywidualny program powinien zawierać zestaw działań wzmacniających rozwój ucznia, także w zakresie usprawniania zaburzonych funkcji, kompensowania braków, wspierania ogólnego rozwoju psychofizycznego i społecznego. Oddziaływanie terapeutyczne powinno również zmierzać do eliminowania lub łagodzenia problemów emocjonalnych niepełnosprawnego ucznia i do rozwijania jego kontaktów z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Skuteczność procesu terapeutycznego wymaga zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów.

Zapewnienie dziecku z niepełnosprawnością odpowiednich warunków wzrastania, szczególnie w okresach kryzysów rozwojowych, jest niezwykle trudnym, ale bardzo ważnym zadaniem pedagogicznym. Zdawanie sobie sprawy z istnienia kryzysów w rozwoju dziecka niepełnosprawnego wskazuje na konieczność zapewnienia mu odpowiednich warunków do ich przezwyciężania. Należy pamiętać, że pokonywanie kryzysu rozwojowego przez dziecko z niepełnosprawnością wymaga od niego zwiększonego wysiłku. Dlatego też okres przedszkolny i szkolny – wyznaczany kryzysami szóstego i dwunastego roku życia – wymaga niezwykle odpowiedzialnych decyzji w zakresie kształcenia dziecka: czy wśród sprawnych rówieśników (szkoła ogólnodostępna), czy też w warunkach specjalnych (szkoła specjalna). Podejmowane decyzje w przypadku dzieci z niepełnosprawnością powinny łagodzić ich kryzysy rozwojowe, a nie wzmacniać przykre przeżycia.

Moment rozpoczęcia edukacji dziecka to najważniejszy czas na dogłębne przeanalizowanie jego sytuacji i podjęcie decyzji o wyborze – optymalnej na pierwszym etapie edukacji – formy kształcenia. Daje to możliwość zmiany typu placówki i formy kształcenia dostosowanej do potrzeb ucznia. Nie możemy zapomnieć, że dzieci ze specjalnymi potrzebami stanowią grupę niezwykle różnorodną.

Dzieci niepełnosprawne (niewidome, słabo widzące, niesłyszące, słabo słyszące, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi) a także z chorobami przewlekłymi i z zaburzeniami psychicznymi, niejednokrotnie potrzebują więcej czasu na osiągnięcie takiego poziomu rozwoju psychofizycznego, aby móc w pełni uczestniczyć w procesie nauczania i nabywać przekazywane im treści.

Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy zapewnić drożny i elastyczny system kształcenia, w którym możliwe jest przejście z placówek ogólnodostępnych do specjalnych i odwrotnie. Dla niektórych dzieci korzystniej będzie podjąć naukę w szkole lub klasie specjalnej, aby móc ją potem kontynuować w formie edukacji włączającej w szkole ogólnodostępnej lub formie kształcenia integracyjnego.

Nauczyciele i specjaliści muszą zadbać o to, by zapewnić optymalne warunki do rozwoju i uczenia się **wszystkim dzieciom**. Uczniowie powinni rozumieć sytuację swoich kolegów. Dlatego też powinni otrzymać podstawową wiedzę, szczególnie o ich trudnościach – wyjaśnianie odmiennych zachowań, trudności w poznawaniu i rozumieniu świata. Powinni także otrzymać wskazówki, co mogą robić w konkretnych sytuacjach (np. trudnych zachowań kolegii).

U wielu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi obserwuje się duży stopień niepewności co do swojej wiedzy i umiejętności. Bardzo ważne jest podkreślanie najmniejszych nawet osiągnięć i motywowanie ich do wysiłku. Szczególnie istotne jest wówczas **uświadamianie i podkreślanie mocnych stron ucznia na tle klasy**. Ważna jest tu praca psychologiczna nad rozwojem samoświadomości, poczucia tożsamości oraz adekwatną oceną własnych umiejętności i wzmacnianiem samooceny.

W planowaniu pracy pedagogicznej niezbędna jest dobra znajomość podstawy programowej kształcenia dla danej grupy uczniów, a także korzystny wybór lub opracowanie programu nauczania oraz skuteczne wykorzystywanie odpowiednich podręczników szkolnych i książek pomocniczych.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku przedszkolnym realizują *Podstawę programową wychowania przedszkolnego*. Uczniowie w normie intelektualnej: niewidomi, słabo widzący, niesłyszący, słabo słyszący, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi oraz uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim realizują *Podstawę programową kształcenia ogólnego*. Ich specjalne trudności w uczeniu się wymagają zaplanowania i realizacji zindywidualizowanych oddziaływań w procesie edukacyjnym.

Niezbędnym warunkiem podjęcia właściwych działań przez nauczyciela jest zaznajomienie się i odpowiednie wykorzystanie w swojej pracy istotnych informacji o procesie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zawartych w aktach prawnych i literaturze specjalistycznej. Wiedza ta pozwoli nauczycielowi lepiej poznać i zrozumieć swoich uczniów oraz dostosować wymagania edukacyjne do ich potrzeb, możliwości psychofizycznych, zainteresowań. Nauczyciel powinien zapoznać się ze wstępnymi informacjami o uczniu na podstawie jego dokumentacji (dotyczącej m.in. udzielonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej), rozmów z psychologiem szkolnym, logopedą, pedagogiem. Koniecznym elementem działalności nauczycielskiej jest też zwrócenie uwagi, jak uczniowie przyswoili sobie program nauczania z poprzednich klas czy też etapów edukacji. Możliwie pełna wiedza o każdym uczniu jest niezbędnym warunkiem trafnych i skutecznych czynności nauczyciela. W trakcie roku szkolnego nauczyciel uzupełnia informacje o uczniu gromadząc i dokumentując własne obserwacje.

W budowaniu edukacji włączającej należy świadomie przejść od zasady *każdemu to samo* do zasady *każdemu to, co dla niego właściwe i potrzebne*. Przyjęcie takiej reguły pozwoli urealnić skuteczność wspólnego kształcenia uczniów pełnosprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W procesie tym konieczny jest bezpośredni kontakt i interakcje uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwojowych podczas podejmowania i realizacji zadań szkolnych. Wzajemne relacje powinny przebiegać w atmosferze akceptacji, zrozumienia, radości i poczucia własnego rozwoju doświadczanego przez wszystkich uczestników procesu edukacji. Edukacja włączająca powinna zapewniać poczucie przynależności uczniów pełnosprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do wspólnej społeczności szkolnej.

Rozdział 2

Charakterystyka dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wskazówki do pracy dla nauczycieli

2.1. Uczniowie niepełnosprawni

2.1.1. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym

Upośledzenie umysłowe charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętne ogólnym funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, uspołecznienia, korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy. Niepełnosprawność intelektualna jest stanem, nie chorobą.

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stanowią najliczniejszą grupę wśród niepełnosprawnych.

W tej grupie edukacyjnej znajdują się uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, ale także uczniowie, których upośledzenie umysłowe występuje jako jeden z symptomów ich niepełnosprawności ruchowej (mózgowego porażenia dziecięcego) lub autyzmu.

Zaburzenia rozwojowe ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mają charakter globalny i obejmują zarówno funkcje instrumentalne (percepcja, pamięć, uwaga, myślenie, mowa, sprawności motoryczne i manualne), jak i kierunkowe (motywacja uczenia się, kontrola emocjonalna, potrzeba osiągnięć). Zaburzenia te mogą być przyczyną trudności w opanowywaniu wiadomości i umiejętności z zakresu wszystkich przedmiotów realizowanych w szkole.

Myślenie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ma charakter konkretno-obrazowy, sytuacyjny. Dlatego też ważne jest możliwie szerokie stosowanie czynności konkretnych, doświadczeń i obserwacji, zanim uczeń przejdzie do schematu, kodu, symbolu. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim najlepiej przyswajają wiedzę wykorzystując bezpośrednio poznanie. Podczas realizacji treści nauczania (szczególnie abstrakcyjnych) należy

stosować szeroko rozumianą zasadę poglądowości i przedstawiać zagadnienia na konkretnych przykładach odwołujących się do wydarzeń, których byli uczestnikami oraz demonstrowania omawianych tematów za pomocą ilustracji, modeli, zdjęć, itp. Należy stosować symulacje lub inscenizacje, które wzbudzają zainteresowanie uczniów.

Granica ich możliwości intelektualnych jest poziom odpowiadający orientacyjnie dzieciom 11–12-letnim o prawidłowym rozwoju umysłowym. Także inne zaburzenia myślenia powodują znaczące trudności edukacyjne: sztywność myślenia, wolne tempo, myślenie mało samodzielne. Dlatego też najczęściej poza zasięgiem ich możliwości poznawczych są treści o charakterze abstrakcyjnym, wymagające logicznego myślenia, wyciągania wniosków, abstrahowania i samodzielnych rozwiązań.

Trudności edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wynikają także z zaburzeń koncentracji uwagi, ubożego zasobu słów, niejasnych, niedokładnych wrażeń zmysłowych, zaburzonej pamięci logicznej. W organizowaniu procesu edukacyjnego należy również mieć na uwadze problemy tych uczniów w sferze uczuciowo-emocjonalnej i w zakresie zachowań społecznych.

Proces nabywania wiedzy przez tych uczniów jest znacznie utrudniony. Wynika to z faktu, że zarówno ich funkcjonowanie poznawcze jak i proces myślenia oraz podejmowana działalność praktyczna są ograniczone. Poszczególne funkcje psychiczne rozwijają się wolniej i nie osiągają pełnej dojrzałości. **Myślenie** pozostaje w fazie konkretno-wyobrażeniowej (operacje myślowe odwołują się do konkretności). Najbardziej upośledzony jest rozwój myślenia abstrakcyjnego, brak jest wyższych form myślenia. Charakterystyczna jest nieudolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczną całość, z czego wpływa ubóstwo wnioskowania i sądów. **Spostrzeganie** cechuje globalne ujmowanie faktów. Zakres spostrzegania jest wąski, tj. w tym samym czasie dziecko lekko upośledzone umysłowo spostrzega mniej przedmiotów, niż dziecko z rozwojem prawidłowym. Zaburzenia spostrzegania wiążą się ze słabo rozwiniętą funkcją analizy i syntezy. Dominuje **uwaga** mimowolna, choć wraz z wiekiem i nauczaniem wzrasta trwałość uwagi dowolnej. Uwaga często bywa rozproszona i przyciągana przez bodziec intensywniejszy lub niezwykły. Mała jest podzielność uwagi. Słabo rozwinięta **pamięć** powoduje trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem. Nowy materiał przyswajany jest bardzo wolno i wymaga wielokrotnych powtórzeń. Zaburzona jest głównie pamięć logiczna, mniej zaś mechaniczna. **Mowa** w upośledzeniu lekkim często pod względem formy i składni nie różni się od mowy dzieci w normie intelektualnej. Stwierdza się uboższy zasób słów przy przewadze słownictwa biernego nad czynnym. **Emocje** uczniów z upośledzeniem umysłowym charakteryzują się sztywnością oraz małym zróżnicowaniem. Słabo jest rozwinięta zdolność opanowywania popędów, występuje

niedorozwój uczuć wyższych związany z brakiem zdolności do rozumienia pojęć abstrakcyjnych. Brak jest przeżyć emocjonalnych wiążących się z zainteresowaniami i działalnością poznawczą. Inną cechą charakterystyczną jest nieadekwatność emocji, która związana jest z brakiem możliwości odróżniania przez dzieci z upośledzeniem umysłowym spraw istotnych od błahych. **Zachowanie** tych dzieci charakteryzuje się impulsywnością, brakiem przemyślenia, konsekwencji i przewidywania. Sposób działania i reagowania zależy przede wszystkim od ich temperamentu. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wykazują często brak inicjatywy i samodzielności, łatwo ulegają sugestii, charakteryzują się biernością, słabym krytycyzmem.

Powoduje to szereg trudności w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy, m.in:

- brak samodzielności, pomysłowości, inicjatywy i przemyślanego planu działania,
- trudności w zakresie analizy, syntezy, abstrahowania i wnioskowania,
- zaburzenia orientacji przestrzennej,
- niski poziom sprawności grafomotorycznej,
- niedorozwój uczuć wyższych (społecznych, moralnych, patriotycznych, estetycznych),
- większą niż u dzieci z normą intelektualną niestałość emocjonalną, impulsywność,
- nieadekwatną samoocenę,
- gorszą samokontrolę,
- mniejsze poczucie odpowiedzialności,
- trudności powiązania nowej wiedzy z wcześniej posiadaną,
- trudności w stosowaniu zdobytej wiedzy w konkretnym działaniu,
- zwolnione tempo pracy,
- zaniżoną samoocenę.

Trudności te ujawniają się w szczególności w:

- przyswajaniu pojęć, umiejętności ich definiowania i budowania systemu pojęć – dotyczy to szczególnie przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia), ale także treści historycznych, społecznych, moralnych i estetycznych;
- wydawaniu opinii, sądów, argumentowaniu, wartościowaniu (uzewewnętrznianiu swoich myśli szczególnie wówczas, gdy treść wypowiedzi oderwana jest od społecznego kontekstu);
- wnioskowaniu nawet na materiale konkretnym, ale szczególnie na materiale abstrakcyjnym, symbolicznym;
- opanowywaniu podstawowych technik szkolnych: czytania, pisania, liczenia mówienia;
- odpowiednim odbiorze intencji i rozumieniu innych osób;
- trwałym zapamiętywaniu treści, szczególnie powiązanych ze sobą logicznie;
- zaburzonej uwadze (trudności z koncentracją, zdolnością selekcjonowania informacji).

W przypadku uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim należy przewidywać znaczące zróżnicowanie ich zdolności w nabywaniu wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin/przedmiotów. Rozwój poznawczy tych uczniów jest nieharmonijny. Cecha ta może utrudniać prowadzenie systematycznej i efektywnej pracy pedagogicznej. Można przyjąć, że efekty edukacyjne ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim nie zależą wyłącznie od jego ogólnego poziomu intelektualnego, ale także od zainteresowań, motywacji, jak również ujawnianych niekiedy zdolności w jakiejś dziedzinie. Nauczyciel powinien mieć na uwadze również rodzinne warunki rozwojowe dziecka, w tym jego miejsce w rodzinie, ekonomiczno-kulturowe warunki życia rodziny oraz zaspokajanie przez nią podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka (potrzeby biologiczne, bezpieczeństwa, akceptacji, itp.).

Nauczyciel pracujący z takim uczniem musi mieć zapewnione odpowiednie warunki organizacyjne, społeczne, materialne, posiadać bogatą wiedzę psychodaktyczną, aby dostosować ogólnie nakreślone obszary treści programowych do potrzeb i możliwości każdego ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i zapobiegać narastaniu trudności edukacyjnych.

W pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na:

- uczenie się w indywidualnym tempie, wyznaczanie i osiąganie indywidualnych celów zgodnych z możliwościami ucznia,
- ograniczenie instrukcji słownych na rzecz wprowadzania słowno-pokazowych. Ważne jest praktyczne oddziaływanie na sferę wielozmysłową – słowo podczas procesu nauczania schodzi na plan dalszy na rzecz zbierania doświadczeń i uczenia się przez ogląd i przeżywanie. Istotne jest również stosowanie wielu powtórzeń udzielanych instrukcji i stałe utrwalanie zapamiętanych treści,
- stały nadzór, gdyż uczniowie ci szybciej się nużą, z chwilą występowania trudności łatwo rezygnują i mają tendencję do pozostawiania niedokończonej pracy,
- przywiązywanie wagi do specjalnych bodźców pozytywnych w formie pochwały, zachęty, nagrody. Ważne jest nieustanne motywowanie do dalszych działań poprzez stosowanie różnego rodzaju wzmocnień,
- okazywanie aprobaty, pochwały dla podejmowanego wysiłku i akceptacji, pozwalające na budowanie pozytywnego obrazu siebie,
- wsparcie rodziców, psychoedukację i pomoc ze strony placówki edukacyjnej w radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami wychowawczymi,
- wzmacnianie procesu uczenia się przez stosowanie metod aktywizujących,
- wdrażanie uczniów do samodzielności. Ważne jest również, aby uczniowie dostrzegali związek między wiedzą nabywaną podczas zajęć a jej praktycznym wykorzystywaniem w różnych sytuacjach życia codziennego.

Bardzo istotną sprawą w nauczaniu uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest motywowanie ich do pracy i systematyczne ocenianie efektów uczenia się. Nauczyciel musi zadbać o to, aby każdy uczeń miał szansę osiągnięcia sukcesu i budowania w sobie wiary we własne możliwości. Kontrolowanie postępów edukacyjnych uczniów powinno przybierać zróżnicowane formy, także zabawowe w postaci konkursów, gier dydaktycznych, itp. W ocenianiu należy położyć nacisk na ocenę jako środek pozytywnego wzmacniania osiągnięć ucznia. Ocena powinna pokazać uczniowi jego braki, ale także możliwości ich uzupełnienia. Powinna dotyczyć konkretnych umiejętności i wiadomości, a także uwzględniać wkład pracy ucznia włożony w ich zdobycie. Uczeń musi też

mieć przekonanie, że opanowana wiedza i umiejętności będą przydatne w jego dalszej nauce i życiu.

Dlatego też tak ważne jest nawiązanie współpracy z rodziną ucznia, by włączyć ją w działalność szkoły, a także w miarę możliwości zachęcenie do kontynuowania przez rodziców niektórych elementów tej działalności w domu ucznia.

Szkoła powinna podjąć i rozwijać działania, których celem jest przygotowanie środowiska lokalnego do przyjęcia i zaakceptowania ucznia oraz skutecznego reagowania na jego potrzeby.

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym

W tej grupie edukacyjnej znajdują się uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, ale także uczniowie, których upośledzenie umysłowe występuje jako jeden z symptomów ich niepełnosprawności ruchowej (mózgowego porażenia dziecięcego) lub autyzmu.

Możliwości edukacyjne tej grupy uczniów są bardzo ograniczone z powodu dużych nieprawidłowości w rozwoju psychofizycznym. Dysfunkcje dotyczą zarówno rozwoju ruchowego jak i procesów percepcyjnych. Widoczne są także trudności w przechodzeniu z niższego poziomu rozwoju na wyższy. Zmiany te uwarunkowane są przede wszystkim nieprawidłowym funkcjonowaniem struktur anatomicznych mózgu.

U tych uczniów często występują wady i dysfunkcje narządów zmysłów, dominuje uwaga mimowolna, pamięć jest nietrwała, głównie mechaniczna, przeważa myślenie konkretno-obrazowe, brak jest zdolności dokonywania operacji logicznych i występują trudności w tworzeniu pojęć abstrakcyjnych. Uczniowie ci bardzo często mają zaburzoną komunikację werbalną, wielu z nich musi być użytkownikami systemu komunikowania się AAC (alternatywne lub wspomagające sposoby komunikowania się). Ich rozwój somatyczny jest często opóźniony i nieharmonijny. Współistnienie wrodzonych wad rozwojowych, różnorodnych chorób pogłębia deficyty wzrastania. Każda osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest inna, każda ma szczególne możliwości i potrzeby psychofizyczne, każda ma szczególne predyspozycje, ograniczenia, mocne i słabe strony, zainteresowania.

Mimo częstych sytuacji, że dwóch uczniów ma określony w orzeczeniu poradni psychologiczno-pedagogicznej taki sam stopień niepełnosprawności intelektualnej, okazuje się, że każdy z nich funkcjonuje zupełnie inaczej, inaczej się rozwija.

Z pedagogicznego punktu widzenia każda sytuacja, w jakiej był i w przyszłości znajdzie się taki uczeń wpływa na jego rozwój. Wszystko, co otacza osobę niepełnosprawną intelektualnie jest istotne. Środowisko, w jakim przebywa uczeń, czas i sposób stymulowania jego rozwoju, umiejętności i osobowość nauczyciela, stosowane metody, formy pracy, wykorzystywane środki dydaktyczne, organizacja i planowanie zajęć, współpraca z rodziną dziecka – to wszystko ma wpływ na to, jak będzie w przyszłości funkcjonować osoba z niepełnosprawnością intelektualną.

Ta grupa uczniów nie jest w stanie sprostać wymaganiom, możliwym do spełnienia przez innych uczniów. Odrębność jej wyraża się w niemożności przepisywania z góry pewnych zadań i treści edukacyjnych oraz opisanie sylwetki absolwenta, w niemożności wytyczenia procedur osiągania celów, oceniania według obowiązującej w Polsce skali ocen, a także w konieczności spełnienia określonych warunków, aby ta edukacja była prawidłowa. Specyfika kształcenia tych uczniów polega na całościowym, zintegrowanym nauczaniu i wychowaniu. Powinno ono opierać się na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata w trakcie całego procesu edukacji. Edukacja tej grupy uczniów to uczenie całościowe, sytuacyjne, zadaniowe, wielozmysłowe, przygotowujące do samodzielności w dorosłym życiu na miarę ich możliwości.

Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju we własnym tempie i uwzględnić prawo podczas ustalania kierunków pracy z uczniem.

Możliwości psychofizyczne i związane z nimi możliwości edukacyjne uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną wyznaczają odpowiednie warunki nauczania, wychowania i rehabilitacji:

- nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczycieli z uczniem, co jest podstawowym warunkiem efektywnej pracy,
- organizacja działalności szkoły, która przygotowuje środowisko do przyjęcia osób niepełnosprawnych intelektualnie, ich zaakceptowania i udzielenia im pomocy (zniesienie barier architektonicznych i barier mentalnych),
- realizacja odrębnej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*,
- realizacja innych treści nauczania, wynikających z innej podstawy programowej, dobieranych przez nauczycieli ze względu na możliwości psychofizyczne ucznia i środowisko, w jakim uczeń żyje, z naciskiem na kompetencje społeczne (edukacja tych uczniów nie polega tylko na opanowywaniu technik szkolnych – czytania, pisania, liczenia),

- dokonywanie przez zespół nauczycieli i specjalistów, wielospecjalistycznej, kompleksowej oceny funkcjonowania ucznia (sfera rozwoju poznawczego, motoryka duża, motoryka mała, samodzielność, uspołecznienie, komunikacja),
- opracowanie i realizacja skoordynowanego specjalistycznie indywidualnego programu edukacyjnego dla każdego ucznia (z podziałem na sfery rozwoju). Program ten musi powstać w oparciu o zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, diagnozę pedagogiczną dokonaną w szkole, zalecenia lekarskie, wywiad z rodzicami. Opracowany program edukacyjny musi podlegać systematycznej modyfikacji – w zależności od zmian, zachodzących w rozwoju psychofizycznym ucznia. Program powinien być realizowany przez wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem. W rozwoju dziecka niepełnosprawnego intelektualnie ważne są wszystkie sfery rozwoju, nie wolno ich rozdzielać. Każdy nauczyciel jest odpowiedzialny za całokształt rozwoju ucznia,
- inna organizacja lekcji (uczniowie często nie wytrzymują 45-minutowych lekcji, siedząc w ławkach, istnieje więc konieczność zapewnienia im miejsca do odpoczynku lub podjęcia innej aktywności),
- organizowanie zajęć rewalidacyjnych – wspomagających rozwój ucznia, zalecanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz wynikających z wielospecjalistycznej oceny rozwoju ucznia (zajęcia terapii mowy, logorytmika, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, trening społeczny, rehabilitacja ruchowa, muzykoterapia, arteterapia, itd.),
- wykorzystywanie zróżnicowanych form pracy z dominacją wycieczek dydaktycznych. Osoby niepełnosprawne intelektualnie rozwijają się, gdy mogą doświadczać bezpośredniego kontaktu z otaczającym światem, z realnymi sytuacjami, ludźmi. Nie mogą poznawać świata przez ilustrację, telewizję, słowo,
- inne planowanie przez nauczyciela pracy z tą grupą uczniów,
- stosowanie pomocy dydaktycznych, dostosowanych do możliwości psychofizycznych uczniów (najlepiej konkretne przedmioty i realne sytuacje),
- zapewnienie nauki w mniej licznej klasie,
- dostosowanie czasu zajęć i przerw do możliwości psychofizycznych uczniów,

- dokonywanie przez zespół nauczycieli opisowej oceny rozwoju ucznia,
- wykorzystywanie podczas lekcji specjalnych metod i technik pracy.

Pożądanym jest udział rodziców (prawnych opiekunów) w konsultacjach dotyczących postępów i trudności ucznia, wspieranie przez szkołę ich wysiłków w pracy z uczniem (zgodnie ze specyfiką rodziny, wyznawanymi przez nią wartościami i kultywowaną tradycją). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają prawo uczestniczyć w posiedzeniach zespołów nauczycielskich, dokonujących diagnozy ucznia i ustalających programy edukacyjne, a także mogą realizować fragmenty indywidualnego programu edukacyjnego w domu.

Konieczne jest podkreślenie w działalności szkoły przygotowania środowiska lokalnego do przyjęcia i zaakceptowania ucznia oraz skutecznego reagowania na jego potrzeby.

2.1.2. Uczniowie niewidomi i słabo widzący

Wśród dzieci z uszkodzonym wzrokiem ze względu na stopień ostrości widzenia wyróżnia się trzy podstawowe grupy: dzieci całkowicie niewidome, dzieci z resztkami wzroku, dzieci słabo widzące. Stopień ostrości wzroku w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie tych dzieci w różnych sferach, w tym także w zakresie wszelkich aktywności edukacyjnych. Poza ostrością wzroku na funkcjonowanie wzrokowe (tj. umiejętność wykonywania czynności z wykorzystaniem wzroku) ucznia może mieć wpływ wiele czynników:

- pole widzenia, motoryka gałek ocznych, percepcja barw, widzenie obuoczne,
- dyspozycje indywidualne,
- stan zdrowia, kondycja psychofizyczna (motywacja, koncentracja uwagi, dodatkowe zaburzenia),
- środowisko fizyczne (m.in. oświetlenie, wielkość, barwa, kształt oglądanych obiektów, kontrast i przestrzeń) oraz środowisko społeczne (np. akceptacja, tworzenie warunków stymulujących rozwój dziecka).

Zróznicowane przyczyny uszkodzenia wzroku i różne czynniki wpływające na funkcjonowanie wzrokowe uczniów powodują zróznicowanie ich potrzeb i możliwości.

W celu ustalenia wskazówek do pracy z uczniem z wadą wzroku konieczna jest rzetelna wiedza o stopniu ostrości jego wzroku, ale także o warunkach zewnętrznych (jakie światło, odległość, barwy otaczających przedmiotów są potrzebne, by dziecko funkcjonowało optymalnie), o kondycji psychofizycznej dziecka i środowiskowych uwarunkowaniach jego rozwoju. Zakres diagnozy powoduje, że w jej przebieg powinni być zaangażowani specjaliści (m.in. okulista, pediatra, psycholog, pedagogzy i inni specjaliści – w miarę potrzeb) oraz rodzice, którzy mają dużą wiedzę na temat wykonywania przez dziecko czynności dnia codziennego (m.in. samodzielności, socjalizacji, poruszania się). Na podstawie wyników kompleksowej diagnozy nauczyciel powinien wiedzieć:

- na ile dziecko widzi i w jakich warunkach,
- co należy zrobić, aby poprawić warunki funkcjonowania wzrokowego (np. zastosowanie pomocy optycznych lub dodatkowych ćwiczeń usprawniających widzenie),
- czy i jakie prowadzić zajęcia usprawniające funkcjonowanie pozostałych zmysłów.

Uczeń niewidomy

Za uczniów niewidomych uznaje się tych uczniów, którzy zupełnie nie widzą lub ich ostrość wzroku nie przekracza 1/20 normalnej ostrości widzenia przy zastosowaniu szkielek korekcyjnych albo kiedy ich pole widzenia jest ograniczone do przestrzeni zawartej w 20%.

Uczeń słabo widzący

Do grupy uczniów słabo widzących zalicza się tych, których ostrość widzenia po korekcie optycznej sięga 0,3 pełnej ostrości. Uczniowie słabo widzący – z uwagi na zaburzenia rodzaju widzenia – mają zróżnicowane kłopoty i trudności: u uczniów z uszkodzeniami widzenia obwodowego występuje „widzenie lunetowe” (uczeń potrafi czytać drobny druk, zauważa lecący samolot, ale ma trudności z poruszaniem się w przestrzeni, spada ze schodów, nie potrafi złapać rzuconej do niego piłki, nie czyta mapy ani wzoru matematycznego); uczniowie z uszkodzeniem widzenia centralnego cierpią natomiast na zmniejszenie ostrości wzroku (swobodnie poruszają się, ale mają trudności w czytaniu, pisanii, odróżnianiu szczegółów na obrazkach i na mapie). Dodatkowo uczniom tym mogą w nauce przeszkadzać mroczki (ciemne plamki przed oczami), oczopląs, zaburzenia w adaptacji do zmiennego oświetlenia (np. zaburzenia widzenia występujące

wieczorem), światłowstręt, daltonizm (zaburzenia w rozpoznawaniu barw), zaburzenia akomodacyjne (zaburzenia zdolności przystosowywania się do patrzenia na przedmioty znajdujące się w różnej odległości).

Uczniowie niewidomi i słabo widzący to tacy sami uczniowie jak inni, z tą tylko różnicą, że nie widzą lub widzą inaczej. Istotne jest to, jak głęboki mają ubytek wzroku i w jakim okresie życia utracili zdolności widzenia. Jest to bardzo niejednorodna grupa.

Do celów edukacyjnych uczniowie ci otrzymują z publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, gdyż wymagają stosowania specjalnych form, metod i specjalnej organizacji pracy.

Nauczyciel pracujący z uczniem niewidomym lub słabo widzącym powinien:

- zapoznać się z rodzajem wady wzroku i jej konsekwencjami,
- sprawdzać, czy uczeń nosi okulary (jeśli je nosi) i czy są one czyste,
- wiedzieć, w jakim stopniu dziecko widzi przez okulary – pamiętać, że właściwie dobrane okulary rzadko pozwalają słabo widzącemu widzieć normalnie – pozwalają mu widzieć lepiej!
- wiedzieć o potrzebie i umożliwić uczniowi korzystanie ze specjalistycznych pomocy, ułatwiających funkcjonowanie (dowiedzieć się, co dziecko ma w domu i zastanowić się, z czego może skorzystać w klasie). Nauczyciel winien stworzyć uczniowi warunki do wykorzystania pomocy podczas zajęć lekcyjnych, zajęć terapeutycznych, zajęć świetlicowych i innych: pomoce wspomagające poruszanie się (laski, urządzenia do wykrywania przeszkód i inne), sprzęt oświetleniowy (lampy, latarki), pomoce optyczne wspomagające wzrok (lupy, lunetki, folie optyczne, filtry koloru, filtry kontrastowe i inne), urządzenia służące do czytania i pisania (maszyny brajlowskie – dwustronne, notatniki brajlowskie i mówiące, syntezatory mowy, drukarki czarnodrukowe oraz brajlowskie i inne), urządzenia liczące (liczydła, kalkulatory), pomoce do pisania i rysowania (tabliczki i rysiki brajlowskie, zeszyty z pogrubioną liniaturą, linijki), urządzenia służące do rejestrowania i odtwarzania informacji (magnetofony, radiomagnetofony, dyktafony), inne (podpórki pod książki, okienka). Uczniowie niechętnie chcą wykorzystywać wymienione pomoce, trzeba zachęcać uczniów, rodziców, nauczycieli, albo stosować zamienniki,
- nie wymagać prawidłowej postawy przy pisaniu i czytaniu,

- dostrzegać wysiłek ucznia, a nie tylko efekt końcowy jego działań (w zasadzie bez względu na „efekt końcowy”),
- posadzić ucznia blisko nauczyciela i blisko tablicy (w pierwszej ławce), stosownie do wady wzroku (naprzeciw tablicy, z boku, gdy jedno oko jest słabsze a drugie lepsze (silniejsze), blisko lub daleko od okna – w przypadku światłowstrętu, itp.),
- sprawdzić, jakiej wielkości litery uczeń widzi – w takiej formie i takiej wielkości powiększać mu materiał pisany i liniaturę lub kratki w zeszytach,
- zadbać o kontrast kredy i tablicy – odczytywać to, co zapisuje na tablicy,
- mówić, co robi – opowiadać o wykonywanych czynnościach, doświadczeniach, itp.,
- zadbać o stałość przedmiotów w klasie (także stałe miejsca pozostałych uczniów) – uczniowi ułatwi to samodzielne poruszanie i przemieszczanie się, do czego trzeba go zachęcać,
- zwracać się do ucznia po imieniu (do innych uczniów także) – zrezygnować z mowy ciała w stosunku do ucznia, jak i do innych; nigdy nie podchodzić do ucznia z tyłu, nie dotykać go bez uprzedzenia, nie wykonywać przy nim gwałtownych ruchów,
- pozwalać podchodzić do tablicy, a także do innych przedmiotów (aby mógł dotknąć czy obejrzeć z bliska – uczeń z inwalidztwem wzroku to uczeń chodzący po klasie, także przynosić uczniowi przedmioty, aby zobaczyć z bliska lub dotknąć); **zasada: blisko i z możliwością dotyku**,
- pamiętać, że oprócz tego, że uczeń gorzej widzi, ma także zaburzoną orientację przestrzenną i wyobraźnię przestrzenną, również brak trwałej pamięci wzrokowej, brak organizacji wzrokowej, zaburzone postrzeganie relacji przestrzeni i głębi (kłopoty z tego powodu na wielu przedmiotach, np: geografia i odczytywanie map, matematyka i odczytywanie wykresów),
- pamiętać, że uczeń potrzebuje zdecydowanie więcej czasu niż jego rówieśnicy na przygotowanie się do odpowiedzi, do sprawdzianów, na sporządzenie notatki (nawet jeśli posługuje się wzrokiem),
- różnicować formy odpowiedzi: przewaga odpowiedzi ustnych nad pisemnymi (dbać także o właściwe warunki tych odpowiedzi, ale nie rezygnować

z wykorzystywania choćby resztek wzroku), wydłużanie czasu prac pisemnych (także różne formy tych prac), możliwość zaliczania materiału partiami,

- zrozumieć, że uczeń z uszkodzonym wzrokiem może mieć mniejszy zakres pojęć związanych z otoczeniem oraz słów, które mają pokrycie w doznaniach wzrokowych,
- używać względem ucznia takich pojęć jak „widzieć”, „zobaczyć”, „oglądać”, itp., bo one są naturalne i sami niewidomi uczniowie ich używają (mówią „widziałem film” a nie „słuchałem filmu”),
- skontaktować się z rehabilitantem wzroku, który pomoże zdiagnozować i udzieli wskazówek, jak w warunkach codziennych zachęcać dziecko do patrzenia, do korzystania z resztek widzenia przy wykonywaniu różnych czynności.

Poza tym należy zadbać o taką aranżację otoczenia, by ułatwić tym uczniom orientację w przestrzeni i przemieszczanie się. Może temu służyć kontrastowe oznakowanie ciągów komunikacyjnych (np. przejścia na korytarzu, framugi drzwi, pierwszy i ostatni stopień schodów). Na drzwiach prowadzących do różnych sal można umieścić znaczki/napisy, które powinny być trójwymiarowe i kontrastowe. Należy również zadbać o odpowiednie oświetlenie miejsca pracy ucznia. Powinna być możliwość regulacji natężenia światła, gdyż uczniowie ze światłowstrętem będą potrzebowali go mniej.

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

2.1.3. Uczniowie niesłyszący i słabo słyszący

Trudności *uczniów niesłyszących i słabo słyszących*, na jakie napotykają w procesie edukacji, podobnie jak w przypadku uczniów z innymi rodzajami niepełnosprawności, w znacznym stopniu wpływają na osiągnięcie – optymalnych z punktu widzenia ich możliwości i specyfiki dysfunkcji narządu słuchu – sukcesów edukacyjnych, samodzielności i adaptacji społecznej. Problemy te narastają systematycznie wraz z wyzwaniem zmierzenia się z nowymi wymaganiami edukacyjnymi, którym uczeń musi sprostać. Usprawnienie obszaru przestrzeni edukacyjnej może wpłynąć na lepsze, bardziej optymalne przygotowanie ucznia niesłyszącego lub słabo słyszącego do osiągnięcia sukcesu w szkole, a w przyszłości

do dojrzałej samodzielności i adaptacji społecznej na miarę jego możliwości. Trudnością dla ucznia niesłyszącego są też sformułowania: **co najmniej/co najwyżej, nie większe od/nie mniejsze od, liczby nieujemne/liczby niedodatnie**. Uczniowie z wadą słuchu słabo radzą sobie z wybieraniem istotnych bodźców sygnałowych spośród werbalnych elementów zadania. Często dokonują niewłaściwej selekcji i organizacji materiałów bodźcowych. Uczeń słyszący dostrzega analogię między dwoma zadaniami o różnej treści, ale podobnym problemie. Potrafi wykorzystać rozwiązanie jednego zadania w toku rozwiązywania drugiego. Natomiast uczeń z wadą słuchu słabo lub wcale nie dostrzega tych związków, każde zadanie traktuje oddzielnie i mozolnie je rozwiązuje. Dlatego większa różnorodność, zbyt złożone zależności mogą być poza jego możliwościami percepcyjnymi, a w takim przypadku stanowią zakłócenia, dodatkową trudność, związaną z obciążeniem uwagą większej liczby informacji. Uczniowie z uszkodzonym słuchem stanowią grupę niezwykle zróżnicowaną pod względem możliwości nabywania i doskonalenia systemu językowego. W przypadku uszkodzenia słuchu następuje pozbawienie lub ograniczenie dostępu do bodźców słuchowych, co wpływa na zahamowanie lub zaburzenie kształtowania się kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, których poziom rozwoju wyznacza jakość kontaktów społecznych, a także decyduje o tempie i jakości przyswajania wiadomości i umiejętności szkolnych.

Czynnikami, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie ucznia z uszkodzonym słuchem są: rodzaj uszkodzenia, czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, stopień uszkodzenia słuchu, moment wyposażenia dziecka w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego, ale też środowisko rodzinne (słyszący czy niesłyszący rodzice) i skuteczność oraz intensywność oddziaływań terapeutycznych.

Kształtowanie systemu językowego dziecka niesłyszącego to proces długotrwały, wymagający zaangażowania samego dziecka, jego rodziny oraz instytucji edukacyjnych i specjalistycznych.

Szczególnie trudna jest sytuacja, gdy stopień uszkodzenia słuchu uniemożliwia (w przypadku słyszących rodziców) spontaniczne rozwijanie się u dziecka dźwiękowego systemu językowego. W tym momencie najważniejszy jest jak najszybszy wybór skutecznej metody pozwalającej na kształtowanie podstaw języka dźwiękowego, którym posługują się wszyscy członkowie rodziny. Pozwoli to niesłyszącemu dziecku na nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów w codziennych sytuacjach komunikacyjnych z najbliższymi, a następnie umożliwi kształtowanie się i doskonalenie kompetencji kulturowej za pomocą systemu językowego, którym posługuje się najbliższe środowisko. Proces terapeutyczno-edukacyjny dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym powinien być planowany w oparciu o ocenę funkcjonalną zachowań komunikacyjnych.

Podstawą do oceny postępów w rozwoju określonej formy komunikowania się powinna być obserwacja preferencji do porozumiewania się z użyciem języka dźwiękowego lub sposobu gestowo-mimicznego. Decyzja o wyborze sposobu komunikowania się powinna być podjęta przez rodziców, którzy muszą także poznać system językowy, jakim posługuje się ich dziecko.

Nauczyciel pracujący z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym powinien:

- zapoznać się z rodzajem wady słuchu i jej konsekwencjami,
- dokładać wszelkich starań, aby rozwój pojęć abstrakcyjnych u uczniów był jak najpełniejszy,
- wypracować różnorodne metody rozwijające myślenie analityczne i syntetyczne, które ma kluczowe znaczenie nie tylko w matematyce ale i w realizacji innych obowiązkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z ramowego planu nauczania,
- dobierać formy kształcenia i metody nauczania przy współudziale i akceptacji rodziny dziecka,
- dążyć do rozwijania pojęć i słownictwa uczniów, zarówno czynnego jak i biernego,
- głośno omawiać czynności.

Pokonywaniu trudności, wynikających z zaburzeń operowania systemem języka dźwiękowego przez dziecko z uszkodzonym słuchem, będzie ponadto sprzyjało:

- zapewnienie odpowiednich warunków technicznych,
- możliwość doboru optymalnych dla każdego dziecka metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym,
- stworzenie atmosfery akceptacji i zrozumienia sprzyjającej nawiązywaniu relacji komunikacyjnych ze słyszącymi rówieśnikami,
- zapewnienie współpracy ze środowiskiem rodzinnym w zakresie metod kształtowania i doskonalenia systemu językowego oraz ujednolicenia zasad oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych.

2.1.4. Uczniowie z autyzmem

Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych, w tym z autyzmem, są bardzo różnorodną grupą zarówno pod względem funkcjonowania społecznego, jak i intelektualnego. Cechy wspólne to:

- poważne i rozległe deficyty w zachowaniach społecznych,
- opóźnienia i deficyty w nabywaniu mowy i języka,
- ograniczone, sztywne, powtarzające się zachowania i zainteresowania.

Ponadto u osób z autyzmem odnotowuje się zachowania autostymulacyjne, agresywne, autoagresywne i destrukcyjne, padaczkę, obniżony potencjał intelektualny.

Ze względu na duże zróżnicowanie w funkcjonowaniu intelektualnym, społecznym i komunikacyjnym edukacja tej grupy uczniów stanowi duże wyzwanie w stosunku do pozostałych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W chwili obecnej nie ma jednolitego, wypracowanego systemu umożliwiającego zapewnienie dobrego wsparcia w edukacji uczniom z zaburzeniami autystycznymi (ASD ang. Autistic Spectrum Disorders – zaburzenia ze spektrum autyzmu). Uczniowie ci realizują obowiązek szkolny na różne sposoby: w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych, szkołach specjalnych, w tym klasach dla uczniów z autyzmem, klasach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych oraz w formie indywidualnego nauczania.

Uczniowie z autyzmem, gdy mają nauczyć się czegoś nowego, wykazują skłonność powracania do sztywnych, stereotypowych zachowań. Mają problemy z samodzielnym dokończeniem zadania. Jeśli pozostawi się je by samodzielnie wykonały zadanie, wkrótce je porzucą. Toteż ich uczenie się musi być wyraźnie uporządkowane. Ważne jest podzielenie zadania na mniejsze etapy, aby były one dla dziecka jasne i by dziecko mogło ukończyć zadanie z minimalną liczbą błędów. Można zastosować serię obrazków, które przedstawiają sekwencję zdarzeń lub zadań do wykonania.

Ucznia należy nagradzać za każdą dobrze wykonaną część zadania. W sytuacji, gdy obserwujemy u dziecka niepokój, lęk, rozdrażnienie czy problemy z wykonaniem zadania warto udzielić mu szczegółowych, konkretnych wskazówek, co i w jaki sposób może zrobić. Ważne jest także jasne wyjaśnianie naszych oczekiwań wobec niego, a niekiedy umożliwienie mu odłączenia się od grupy, by mógł uspokoić się i zrelaksować.

Uczniowie z autyzmem nie przejawiają właściwie żadnej inicjatywy. Gdy pozostawi się ich samym sobie, mają tendencję do stereotypowego powtarzania czynności.

Większość dzieci z autyzmem nie jest w stanie zastosować tego, czego nauczyły się w jednej sytuacji do sytuacji innej. Ich uczenie się związane jest bezpośrednio z określoną sytuacją.

W procesie nauczania ważne jest wykorzystanie mocnych stron tych uczniów, np. używanie środków wizualnych przez dzieci, które mają łatwość zapamiętywania wzrokowego (oczywiście przy równoległej rehabilitacji zaburzonych funkcji ośrodkowego układu nerwowego, np. percepcji bodźców dotykowych lub słuchowych).

Sytuację sprawdzania wiadomości ucznia z autyzmem trzeba dostosować do jego możliwości komunikacyjnych oraz specyfiki funkcjonowania. Należy uwzględnić fakt, że osoby z autyzmem mają poważne trudności z formułowaniem dłuższych wypowiedzi ustnych. Potrzebują wtedy dodatkowych pytań, które umożliwiają im sprawniejszą aktualizację posiadanej wiedzy. Część osób z autyzmem jest w stanie przekazać więcej informacji w formie pisemnej niż ustnej. Dobrym sposobem sprawdzania wiedzy uczniów z poważnymi zaburzeniami w rozwoju mowy są testy, gdyż dają możliwość wyboru spośród podanych odpowiedzi lub formułowania odpowiedzi na konkretne pytania. Trzeba też pamiętać, że dziecko z autyzmem potrzebuje więcej czasu niż jego rówieśnicy na analizę i zrozumienie pytania lub polecenia, a także na właściwą reakcję (sformułowanie odpowiedzi, wykonanie czynności).

2.1.5. Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową

Niepełnosprawność ruchowa jest przejawem różnorodnych schorzeń i zdarzeń losowych, których rodzaj i nasilenie utrudnia, a niekiedy uniemożliwia opanowanie wiedzy i umiejętności szkolnych, jak również ogranicza samodzielność, niezależność życiową. Trudności edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością ruchową zależą od rodzaju uszkodzenia (dotyczące ośrodkowego lub obwodowego układu nerwowego), okresu, w którym doszło do niepełnosprawności (wrodzona lub nabyta), stopnia niepełnosprawności (lekka, umiarkowana czy znaczna). W szczególnie trudnej sytuacji są uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym, u których niepełnosprawność spowodowana jest uszkodzeniem mózgu we wczesnym okresie życia. Powoduje to, że niepełnosprawność ruchowa nie dotyczy tylko sfery ruchowej, ale również funkcjonowania pozostałych analizatorów i możliwości integracji wrażeń z nich dopływających.

Niepełnosprawność ruchowa niekorzystnie wpływa na możliwości edukacyjne dzieci i młodzieży, gdyż każda aktywność szkolna wiąże się z ruchem, który u tych uczniów jest z reguły ograniczony. Rozwój poznawczy opiera się na własnej aktywności dziecka i samodzielnie zdobytych doświadczeniach, których dzieci niepełnosprawne ruchowo są w mniejszym lub większym stopniu pozbawione. Nie wykształcają na odpowiednim poziomie lokomocji, manipulacji, schematu ciała, orientacji przestrzennej i rozumienia stosunków przestrzennych, a nieraz również motoryki aparatu artykulacyjnego. Pojawić się też mogą zaburzenia w spostrzeganiu i trudności w prowadzeniu obserwacji ze względu na uszkodzenia ruchomości gałek ocznych i problemy z przekraczaniem wzrokiem środkowej linii ciała.

Wiele aktywności edukacyjnych, które wymagają właściwego chwytania i współpracy obu rąk (manipulowanie przedmiotami/pomocami dydaktycznymi, prowadzenie doświadczeń) może być nieosiągalnych przez ucznia z niepełnosprawnością ruchową. Do tego często dołączają się ograniczenia w pamięci ruchowej i trudność w odtworzeniu pokazanego ruchu, a szczególnie w odpowiedniej kolejności sekwencji ruchowej.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć dodatkowo problemy z:

- przyjęciem prawidłowej pozycji siedzącej, zwłaszcza przez dłuższy czas (powoduje to szybkie męczenie się, utrudnia koncentrację uwagi w trakcie zajęć, prowadzenie obserwacji);
- wodzeniem wzrokiem (trudności z czytaniem, kontrolowaniem wykonywanych czynności, prowadzeniem obserwacji);
- występowaniem synkinezji, czyli dodatkowych ruchów, zbędnych z punktu widzenia celu i efektu wykonywanej czynności (powoduje niepotrzebne zużycie energii i znacznie wydłuża czas wykonywanej czynności);
- zaburzeniami motorycznymi mowy (trudności z gramatyczną budową zdań zarówno w wypowiedziach ustnych jak i pisemnych; w ciężkich zaburzeniach dziecko może zupełnie nie mówić).

Wsparcie edukacyjne udzielane dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową wymaga:

- zniesienia barier architektonicznych w szkole i w środowisku funkcjonowania ucznia;

- dostosowania stanowiska do nauki umożliwiającego aktywność własną ucznia;
- wykorzystania specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych, szczególnie w edukacji uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym;
- większego niż standardowe użycia w edukacji środków informatycznych, medialnych (tak, aby podręczniki szkolne, zeszyty ćwiczeń były również w formie elektronicznej, co dałoby nauczycielowi możliwość regulowania wielkości czcionki, liczby zadań na stronie, wielkości rysunków itp. w dostosowaniu do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów);
- wspierania porozumiewania się ucznia niemówiącego za pomocą metod komunikacji niewerbalnej.

Uczeń z niepełnosprawnością ruchową może mieć szczególne problemy z realizacją wymagań związanych z umiejętnościami wykonawczymi (z powodu wyżej opisanych zaburzeń). Dlatego też część tych umiejętności powinna być przełożona z *potrafi wykonać* na formę *wie, jak wykonać*.

W grupie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową są uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym.

Mózgowe porażenie dziecięce (mpd) nie jest chorobą, lecz zespołem niepostępujących objawów, wynikających z trwałego uszkodzenia mózgu, znajdującego się w stadium nie zakończonego rozwoju. Uszkodzenie mózgu może polegać na ubytku tkanki nerwowej lub jej wadliwym funkcjonowaniu. Obraz tych objawów zmienia się wraz z wiekiem. Objawy kliniczne pojawiają się stopniowo zgodnie z porządkiem dojrzewania poszczególnych struktur mózgowych. Lokalizacja uszkodzenia mózgu warunkuje deficyty różnych funkcji: ruchu, wzroku, mowy, funkcji poznawczej, emocjonalnej. Rozległość i cechy uszkodzenia wpływają na intensywność objawów klinicznych i rokowanie. W obrębie narządu ruchu obserwujemy u dzieci porażenia i niedowłady, zaburzenia napięcia mięśniowego, występowanie ruchów mimowolnych, zaburzenia równowagi i niezdolność ruchów. Mogą im towarzyszyć: zaburzenia mowy, zaburzenia wzroku, zaburzenia słuchu, upośledzenie umysłowe, padaczka, zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne i inne. Często występują również tzw. deficyty fragmentaryczne: zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia lateralizacji, zaburzenia schematu własnego ciała i brak orientacji w przestrzeni, zaburzenia myślenia abstrakcyjnego, zaburzenia koncentracji uwagi, zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej. W przebiegu mózgowego porażenia dziecięcego dochodzi do upośledzenia funkcji oraz powstania deformacji w tułowiu i kończynach.

W związku z tym długotrwałe, wielogodzinne przebywanie w jednej pozycji bez jej zmian oraz brak codziennej rehabilitacji ruchowej w warunkach szkolnych może być przyczyną nasilenia wspomnianych deformacji i następowych dolegliwości bólowych, pogorszenia wydolności oddechowej i bardzo poważnych komplikacji zdrowotnych.

Mózgowe porażenie dziecięce zaburza koordynację i precyzyjne ruchy ręki, doprowadzając również do przykurczów i deformacji.

Większość dzieci z mpd wymaga w szkole specjalistycznego oprzyrządowania stanowiska pracy ucznia i co najmniej komputera używanego jako edytora tekstu.

Padaczka jest objawem uszkodzenia mózgu, w którym powstają ogniska generujące ataki padaczkowe. Padaczka pogarsza funkcjonowanie dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym głównie z powodu przyjmowanych leków, które są konieczne (redukują liczbę napadów), ale jednocześnie mają działania uboczne: mogą powodować trudności poznawcze, zaburzenia zachowania i uwagi, utrudniać naukę. Również same napady, jeśli się powtarzają, dezorganizują życie dziecka, przede wszystkim w szkole.

U dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym **zaburzenia mowy różnego typu i stopnia** są spowodowane przede wszystkim uszkodzeniem tych okolic mózgu, które odpowiadają za czynności ruchowe mięśni biorących udział w wytwarzaniu dźwięku, głosek i oddychaniu. Zaburzenia mowy częściej występują u dzieci z porażeniem prawostronnym, u których jest uszkodzona lewa półkula mózgu, dominująca dla mowy (włókna nerwowe idące od mózgu do mięśni ulegają skrzyżowaniu, stąd prawą stronę ciała steruje lewa półkula).

Zaburzenia mowy u dzieci z mpd mogą mieć też podłoże społeczne i wynikają z ograniczenia możliwości nabywania doświadczeń, słabego kontaktu emocjonalnego z otoczeniem, zwłaszcza z rówieśnikami lub też z lęku, że niewyraźna mowa nie zostanie zrozumiana. Zaburzenia mowy mogą również wynikać z braku motywacji lub opóźnienia rozwoju umysłowego. Inną przyczyną może być pierwotne uszkodzenie narządu słuchu.

Część z tych dzieci, mimo nawet wcześniej podjętej terapii logopedycznej, nie nauczy się mówić lub ich mowa nie będzie w wystarczający sposób zaspokajała ich potrzeb komunikacyjnych. Każdemu z nich można dać narzędzie do komunikowania się. W praktyce szkoły masowej jest to poważne wyzwanie dla nauczycieli i pozostałych uczniów w klasie.

Poziom rozwoju umysłowego jest jednym z najistotniejszych czynników determinujących rozwój dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. Im wyższy

jest poziom inteligencji, tym wyższy też potencjał dziecka do przystosowania się (mimo niepełnosprawności ruchowej) i radzenia sobie w życiu. Dla dziecka z prawidłowym poziomem rozwoju umysłowego, mimo poważnych trudności w sferze ruchowej, są znacznie szersze perspektywy związane z edukacją i uzyskaniem kompetencji do podjęcia pracy.

Zaburzenia wzroku występują dość często wśród dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. W ponad połowie przypadków nie stwierdza się anomalii w narządzie wzroku, a przyczyna tkwi w uszkodzeniu mózgowych struktur związanych z funkcją widzenia.

Zaburzenia wzroku u dzieci z mpd przybierają formę krótkowzroczności, dalekowzroczności, zaburzeń akomodacji, ubytków w polu widzenia. Poważnym problemem u tych dzieci są nieprawidłowe ruchy gałek ocznych, utrudniające podążanie wzrokiem za poruszającym się przedmiotem. Często występujący zez powoduje zmiany w polu widzenia, pogorszenie ostrości wzroku, niedowidzenie.

Małe dzieci z mpd mają problemy w postrzeganiu, w prawidłowym widzeniu barw, kształtów, określaniu stosunków przestrzennych. U starszych zaburzenia wzroku powodują problemy w pisaniu i czytaniu, zwiększoną męczliwość, zaburzenia koncentracji uwagi.

Przyczyną **zaburzeń słuchu** u dzieci z mpd może być uszkodzenie elementów nerwowych narządu słuchu, w tym receptora słuchowego, dróg nerwowych i obszarów mózgu odpowiedzialnych za opracowanie bodźców dźwiękowych. Dzieci mogą niewyraźnie słyszeć lub nie rozumieć mowy. Narząd słuchu jest funkcjonalnie powiązany z narządem mowy. Zaburzenia słuchu mogą prowadzić do powstania mowy zniekształconej, dodatkowo upośledzając wymowę utrudnioną u dzieci z mpd przez porażenie mięśni artykulacyjnych. U dzieci z mpd zdarza się również nadwrażliwość na bodźce słuchowe wynikająca z uszkodzenia mózgu.

Zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej opóźniają rozwój kolejnych etapów chwytu, co pociąga za sobą trudności w ubieraniu się, jedzeniu, toalecie, a w późniejszym czasie powoduje trudności w pisaniu.

Zaburzenia schematu ciała (somatognozji) – u dzieci z mpd może dochodzić do zaburzeń obrazu własnego ciała, w konsekwencji problemów z rozwojem własnej tożsamości, następowych problemów wychowawczych, poznawczych i rozwoju mowy. Na co dzień zaburzenia schematu ciała u dzieci z mpd mogą się przejawiać trudnościami w ubieraniu się, problemami w szkole, w tym problemami zachowania, związanymi z niską samooceną i złym obrazem własnego ciała. U dzieci z mpd uświadomienie sobie odmienności własnego ciała może obniżać ich poziom motywacji, a nawet prowadzić do depresji.

Zaburzenia w orientacji przestrzennej to na przykład zaburzenia: w przestrzeni własnej osoby, w przestrzeni okołosobowej, w przestrzeni bliskiej, dezorientacja topograficzna, upośledzenie czynności konstrukcyjnych i grafomotorycznych.

Zaburzenia lateralizacji – każde dziecko ma przewagę funkcjonalną jednej strony ciała nad drugą (prawej nad lewą lub odwrotnie). Skrzyżowana lateralizacja może powodować zaburzenia schematu ciała. U dzieci z mpd niektóre objawy mogą być związane z opóźnieniem rozwoju lateralizacji. Rodzi to u nich różnorodne trudności w pisaniu i czytaniu.

Zaburzenia koncentracji uwagi – dzieci z mpd charakteryzują się łatwą męczliwością psychiczną oraz nadmierną wrażliwością układu nerwowego, wynikającą z uszkodzenia mózgu. Mają również problemy w postrzeganiu. Do tego mogą dochodzić uboczne skutki działania leków przeciwpadaczkowych, poczucie dyskomfortu lub bólu wywodzące się z deformacji neuroortopedycznych. Ich problemem w szkole są zaburzenia koncentracji uwagi.

Zaburzenia myślenia abstrakcyjnego – u dzieci z mpd zaburzenia myślenia, a szczególnie myślenia abstrakcyjnego, wynikają z nieprawidłowego działania analizatorów (narządu wzroku, słuchu), obniżonego poziomu rozwoju umysłowego, ograniczonych możliwości nabywania doświadczeń (w tym wynikających z utrudnień w zakresie przemieszczania się i czynności manualnych). Powoduje to, że u dzieci z mpd nie wykształca się poprawne rozumowanie i najczęściej w przyszłości w szkole pojawiają się u nich trudności w matematyce.

Powyższe zaburzenia mogą występować w różnym nasileniu i w różnej kombinacji. Powodują one bardzo różnorodne problemy w uczeniu się. Nie ma dwojga dzieci z jednakowym obrazem mpd i z tymi samymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dla zaspokojenia złożonych specjalnych potrzeb edukacyjnych i zdrowotnych uczniów z mpd w szkole konieczna jest kompleksowa wiedza z wielu dziedzin, profesjonalne wsparcie oraz stworzenie jak najbardziej dostępnego dla nich środowiska nauki.

W przebiegu edukacji ucznia z mpd istotnym jest położenie dużego nacisku na kształtowanie podstawowych umiejętności społecznych, kształtowanie motywacji do samodzielnego funkcjonowania i uczestnictwa w życiu społecznym. Stąd tak ważne jest zdecydowane ograniczenie liczby uczniów tej grupy, którzy otrzymują wskazania poradni psychologiczno-pedagogicznej do realizacji obowiązku szkolnego w formie nauczania indywidualnego.

2.2. Uczniowie z chorobami przewlekłymi

Uczniowie przewlekłe chorzy, których stan zdrowia pozwala na uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej, w tym integracyjnej, posiadają możliwość skorzystania w szkołach z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w związku z ich schorzeniami.

Pomoc tę organizuje się na podstawie opinii, wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Opinie takie mają na celu poinformowanie rodziców i dyrektora szkoły o potrzebach emocjonalnych i edukacyjnych dziecka oraz wskazanie warunków, których spełnienie poprawi komfort psychiczny ucznia (istotna może być np. liczebność oddziału, do którego ten uczeń uczęszcza, usytuowanie oddziału w budynku szkolnym lub wyposażenie szkoły w sprzęt dostosowany do potrzeb zdrowotnych tego ucznia).

Mając na uwadze możliwość wspierania uczniów w rozwoju przez dostosowywanie form pracy dydaktycznej, treści, metod i organizacji nauczania do ich możliwości psychofizycznych oraz zapewnienia im w szkole różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, **dyrektor szkoły/placówki powinien:**

- pozyskać od rodziców (opiekunów prawnych) ucznia szczegółowe informacje na temat jego choroby oraz wynikających z niej ograniczeń w funkcjonowaniu;
- zobowiązać nauczycieli do pozyskania wiedzy na temat tej choroby, m.in. poprzez analizę publikacji z serii *One są wśród nas*, przekazanych do szkół przez kuratoria oświaty w całej Polsce;
- zorganizować szkolenie kadry pedagogicznej i pozostałych pracowników szkoły/placówki w zakresie postępowania z chorym dzieckiem – na co dzień oraz w sytuacji zaostrzenia objawów czy ataku choroby;
- w porozumieniu z pielęgniarką szkolną lub lekarzem, wspólnie z pracownikami szkoły/placówki opracować procedury postępowania w stosunku do każdego chorego ucznia, zarówno na co dzień, jak i w przypadku zaostrzenia objawów czy ataku choroby. Procedury te mogą uwzględniać m.in. przypominanie lub pomoc w przyjmowaniu leków, wykonywaniu pomiarów poziomu cukru, regularnym przyjmowaniu posiłków, itp. Powinny też określać formy stałej współpracy z rodzicami (opiekunami) dziecka oraz zobowiązanie wszystkich pracowników szkoły/placówki do bezwzględnego ich stosowania;

- wspólnie z nauczycielami i specjalistami zatrudnionymi w szkole/placówce oraz we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną dostosować formy i metody pracy dydaktycznej, oraz organizację nauczania do możliwości psychofizycznych tego ucznia, a także objąć go różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- podjąć starania w celu zorganizowania w szkole/placówce profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami.

Uczeń przewlekłe chory, z tytułu przebiegu choroby oraz konieczności przyjmowania leków, napotyka na wiele trudnień w przyswajaniu wiedzy i radzeniu sobie z wypełnianiem obowiązku szkolnego. Jednak stan zdrowia uczniów przewlekłe chorych bardzo często nie wymaga ubiegania się o orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania i naukę w domu czy też leczenia szpitalnego, wymaga natomiast zapewnienia odpowiednich warunków do nauki w klasie szkolnej, co dotyczy zarówno samej organizacji pracy, jak i odpowiedniego podejścia psychopedagogicznego.

W pracy z uczniem przewlekłe chorym nauczyciel powinien zwrócić uwagę na:

- rodzaj choroby i wpływ leków na organizm, ze szczególnym uwzględnieniem procesów poznawczych – są to warunki niezbędne, które musi brać pod uwagę dostosowując formy i metody pracy do możliwości psychofizycznych danego ucznia,
- odpowiednią organizację czasu pracy ucznia w szkole (konieczność przerw) i w domu (szczególnie ważne jest dobre rozeznanie, ile czasu uczeń może przeznaczyć na odrabianie pracy domowej, a ile czasu musi przeznaczyć na odpoczynek),
- symptomy słabszego samopoczucia i nagłego pogorszenia się stanu zdrowia oraz poznać sposób niesienia pomocy (np. czy wystarczy tylko wyprowadzić ucznia z klasy, czy od razu wzywać lekarza/pogotowie),
- konieczność zapewnienia pomocy przy nadrabianiu zaległości związanych z absencją (uczniowie ci często opuszczają zajęcia szkolne lub długo są nieobecni nawet przechodząc zwykłą gripę),
- trudnienia związane z wolniejszym funkcjonowaniem procesów poznawczych: uwagi, pamięci, oraz wolniejszą pracą analityczną wzrokowego i słuchowego, czego konsekwencją są często gorsze oceny, nieadekwatne do potencjalnych możliwości intelektualnych,

- utrudnienia związane ze słabszą wydolnością fizyczną, powodującą szybsze męczenie się a także częstsze występowanie wtórnych zaburzeń somatycznych,
- utrudnienia związane ze słabą integracją z zespołem klasowym, prowadzącą do samotności dziecka, do czego przyczynia się częsta absencja oraz niemożność brania udziału w szkolnych wycieczkach, zabawach i imprezach okolicznościowych, a także rodzaj choroby i nasilenie jej symptomów np. nieprzyjemne ataki dzieci chorych na epilepsję czy też widoczne zmiany skórne uczniów cierpiących z powodu alergii,
- zapewnienie pomocy przy wchodzeniu w grupę rówieśniczą (uczniowie przewlekłe chorzy są często spychani na margines klasy, a im większy stopień zaawansowania choroby i nasilenie jej symptomów, tym gorsza integracja ze zdrowymi rówieśnikami).

2.3. Uczniowie z ADHD

Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ADHD (ang. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) to grupa dzieci, które charakteryzują się problemami w zakresie zachowania przystosowawczego. W grupie osób charakteryzujących się zaburzeniem zachowania przystosowawczego należy odrębnie skupić się na zaburzeniach zachowania oraz na problemie funkcjonowania dzieci z ADHD ze względu na różnicujące je kryteria diagnostyczne przy jednoczesnym zauważeniu częstego współwystępowania obu omawianych zaburzeń.

Dzieci z ADHD, pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego, wykazują duże trudności w nauce, ponieważ mają kłopoty z koncentracją uwagi, z jej podzielnością oraz dość często dodatkowo charakteryzują się nadmierną pobudliwością i aktywnością ruchową.

Uczniowie z ADHD w polskim systemie oświatowym otrzymują opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Włączenie tej grupy uczniów do grona dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zagwarantowanie im prawa do pomocy w edukacji w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej powinno ograniczyć kierowanie tej grupy dzieci do nauczania indywidualnego, które jest tylko doraźnym rozwiązaniem problemu, a w rzeczywistości pogłębia jeszcze trudności związane z adaptacją społeczną i przygotowaniem do samodzielnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w dorosłym życiu.

Uczniowie z ADHD przejawiają wiele zaburzeń utrudniających im naukę w klasie szkolnej:

- nie są w stanie skoncentrować się na szczegółach podczas zajęć lub w czasie wykonywanej pracy,
- mają trudności z utrzymywaniem uwagi na zadaniach i grach,
- często nie stosują się do podawanych kolejno instrukcji i mają kłopoty z dokończeniem zadań i wypełnianiem codziennych obowiązków,
- często mają trudności ze zorganizowaniem sobie pracy,
- często gubią rzeczy niezbędne do pracy lub innych zajęć,
- łatwo rozpraszają się pod wpływem zewnętrznych bodźców,
- często nie są w stanie usiedzieć w miejscu,
- często chodzą po pomieszczeniu lub wspinają się na meble w sytuacjach, gdy jest to zachowanie niewłaściwe,
- często są nadmiernie gadatliwi,
- często mają kłopoty z zaczekaniem na swoją kolej,
- często przerywają lub przeszkadzają innym (wtrącają się do rozmowy lub zabawy).

W pracy szkolnej uczniowie z ADHD wymagają od nauczycieli:

- poznania i zrozumienia specyficznych zachowań i emocji dziecka,
- akceptacji, pozytywnego wsparcia, nasilonej (w stosunku do innych uczniów) uwagi i zainteresowania,
- zapewnienia pomocy przy wchodzeniu w grupę rówieśniczą,
- ustalenia i systematyzacji oczekiwań i wymagań (z uwzględnieniem trzech zasad: regularność, rutyna, repetycja),
- elastyczności pracy w grupie, dającej możliwość dodatkowej aktywności rozładowania emocji,
- bliskiej współpracy z rodzicami.

W pracy z uczniem z ADHD nauczyciel powinien zwrócić uwagę na:

- organizację środowiska zewnętrznego (porządek, ograniczenie bodźców),
- stosowanie wzmocnień (pochwała, nagroda),
- ograniczenie stosowania drastycznych środków wychowawczych (izolacja, „walki słowne”),
- skuteczne komunikowanie (krótkie instrukcje, powtarzanie),
- rutynę codziennych obowiązków,
- konsekwencję w postępowaniu,
- nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego z uczniem,
- ustalenie obowiązującego systemu norm i zasad.

2.4. Uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się

Termin *uczniowie z poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się* obejmuje kilka grup dzieci i młodzieży:

- grupę ekspresji językowej, to znaczy tych, którzy **słyszą i rozumieją** mowę, jednak nie mogą jej używać w ogóle i do ekspresji potrzebują alternatywnych form języka. Do tej grupy należeć mogą osoby z normą intelektualną, ale i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z autyzmem, z całkowitą afazją ruchową wrodzoną lub nabytą np. w konsekwencji wypadku lub nowotworu mózgu, itd.;
- grupę języka alternatywnego, której przedstawiciele mają **problem zarówno z rozumieniem mowy jak też z językową ekspresją werbalną**; aby porozumiewać się z nimi językowo, dla całego procesu trzeba ustanowić język alternatywny: formę komunikacji, dzięki której osoby te nauczą się rozumieć przekaz innych i na bazie tej umiejętności same zaczną jej używać. Szczególnymi przedstawicielami tej grupy są niesłyszący, jednak dla nich opracowano odrębne metody. Tu mówimy raczej o osobach, u których sam zmysł słuchu działa prawidłowo, a zaburzenia rozumienia spowodowane są innymi czynnikami. Dotyczy to osób z autyzmem,

z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, jak np. w afazji sensorycznej, w głębszym upośledzeniu umysłowym. W tej grupie są też uczniowie niesłyszący z niepełnosprawnością ruchową, którzy nie mogą korzystać z tradycyjnych metod surdopedagogiki;

- grupę wsparcia językowego; są w niej dzieci i młodzież, które **rozumieją mowę i podejmują próby mówienia, jednak przekaz werbalny nie jest zrozumiały i adekwatny do potrzeb oraz możliwości poznawczych i społecznych dziecka**. Dla nich język alternatywny ma stanowić uzupełnienie lub wsparcie języka mówionego. Dla tych, którzy wciąż uczą się mowy i języka (mają zajęcia logopedyczne polegające na wywoływaniu i korygowaniu głosek, sylab, słów, zdań), ma stać się rusztowaniem dla tej umiejętności, ułatwić i udrożnić naukę.

Uczeń niemówiący w szkole

Komunikowanie się między uczniem i nauczycielem, a także między rówieśnikami, jest kluczem do edukacji i wychowania. Dzieci i młodzież z opisywanej grupy, które nie mają dostępu do żadnej formy języka, nie są w stanie uczestniczyć w pełni w procesie dydaktycznym, ich aktywny udział we własnej edukacji jest poważnie lub całkowicie ograniczony. Na lekcji są na ogół biernymi słuchaczami i obserwatorami (zwłaszcza, jeśli dodatkowo są to osoby niepełnosprawne ruchowo). Nie uczą się odpowiednio do swojego poziomu intelektualnego, który z powodu problemów w komunikacji często bywa niewłaściwie oceniany przez diagnostów. Umiejętności poznawcze uczniów niemówiących są więc nadinterpretowane lub – co częstsze – oceniane poniżej rzeczywistego poziomu.

W procesie edukacji uczniowie niemówiący często nie mogą decydować o własnym położeniu, chęciach, woli, decyzjach. Decydują za nich inni ludzie, wytwarzając lub utrwalając postawę bierności i wyuczonej bezradności.

Nie mogą nabyć podstawowych umiejętności społecznych zasadzających się na używaniu języka, jak: inicjowanie kontaktów rówieśniczych, rozwijanie ich i zawieranie przyjaźni, używanie zwrotów grzecznościowych, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, informowanie, zachowanie się w miejscach użyteczności publicznej. Nie mogą zadawać pytań, samodzielnie zdobywać informacji i wiedzy. Nie odpowiadają na pytania nauczyciela, albo robią to w sposób prymitywny, nieprzystający do możliwości dziecka (zadaje się im wyłącznie pytania zamknięte). Nie komunikują swoich opinii, poglądów. Nie mogą nazywać, opowiadać, wyjaśniać, uzasadniać, argumentować. Nie operują pojęciami o charakterze ogólnym, opisującymi, porządkującymi, wartościującymi, czasowymi, matematycznymi itp., przez co ograniczony zostaje ich dostęp do rozwoju poznawczego.

Nie można łatwo sprawdzić ich wiedzy, więc ten element procesu dydaktycznego jest w ich przypadku pomijany lub nadinterpretowany.

Nie mogą utrwać (zapisywać) swoich wypowiedzi. Przez brak dostępu do komunikacji językowej u wielu dzieci zaprzepaszczona zostaje szansa na naukę pisma. Funkcjonalna komunikacja językowa jest jednym z warunków wstępnych do uczenia się pisanie.

Komunikacja wielu dzieci pozostaje na poziomie reakcji emocjonalnych (okazywania radości, ale też złości, płaczu, buntu w sytuacjach nie lubianych przez dziecko i stresogennych). Brak dostępu do adekwatnej formy ekspresji u wielu dzieci skutkuje zaburzeniami w zachowaniu: nasilonymi stereotypami i autostymulacjami, agresją, wycofaniem, innymi zachowaniami nie akceptowanymi społecznie.

Niemal we wszystkich przypadkach, kiedy dziecko nie jest zaopatrzone w metody alternatywne, mamy do czynienia z łamaniem jego praw do wspomagania rozwoju osobowości i komunikacji z osobami z otoczenia, do pełnego wykorzystania potencjału każdego z uczniów.

Każdy uczeń z zaburzeniami komunikacji językowej potrzebuje:

- właściwej, rzetelnej diagnozy i decyzji specjalistów o zastosowaniu alternatywnych lub wspomagających metod komunikacji (AAC) już na poziomie wczesnego wspomagania lub co najmniej – edukacji przedszkolnej,
- pomocy w nauce rozumienia i ekspresji na poziomie przedjęzykowym i językowym,
- indywidualnego systemu komunikacji językowej opartego na znakach językowych, budowanej stopniowo protezy mowy (osobistego słownika) oraz umiejętności używania jej; według standardów opracowanych w krajach zaawansowanych w AAC uczeń rozpoczynający naukę w szkole powinien mieć już ukształtowany system komunikacji wspomagającej; dotyczy to zwłaszcza dzieci w normie intelektualnej i z lekkim upośledzeniem umysłowym, które mają być gotowe do realizowania najbardziej rozbudowanej podstawy programowej,
- stałej opieki terapeuty, który potrafi budować indywidualny system komunikacji dla dziecka,

- czasu na uczenie się alternatywnej lub wspomagającej formy komunikacji, zarówno w grupie (klasie) w której uczestniczy, jak też na zajęciach indywidualnych,
- nauczycieli, którzy będą używać języka alternatywnego, respektować oraz rozwijać system komunikowania się ucznia,
- procesu dydaktycznego, który uwzględnia i wykorzystuje specyficzny sposób komunikowania się dziecka,
- dostępu do materiałów dydaktycznych wykorzystujących alternatywny język,
- urządzeń technicznych (komunikatorów) oraz komputera zaopatrzonego w specjalistyczne peryferia, oprogramowanie pozwalające operować językiem alternatywnym zintegrowane z syntezatorem mowy,
- specjalnych wytycznych dotyczących nauczania języków obcych,
- możliwości odpowiedniego dostosowania sprawdzianów i egzaminów.

2.5. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Uczeń z trudnościami w czytaniu, pisaniu, liczeniu i mówieniu

Przez specyficzne trudności w uczeniu się rozumiemy różnorodne, nasilone trudności w opanowaniu umiejętności czytania i poprawnego pisania, określane mianem dysleksji rozwojowej (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) oraz zaburzenia umiejętności matematycznych (dyskalkulia). Podłożem specyficznych trudności są dysfunkcje układu nerwowego i mają one rozwojowy charakter. Kryteria rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się są opisane w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń rozwojowych. Objawy specyficznych trudności w uczeniu się przejawiają się w postaci izolowanej lub łącznie. Najczęściej spotykanym zaburzeniem umiejętności uczenia się są trudności w opanowaniu czytania i poprawnego pisania.

Ze względu na znaczenie umiejętności czytania a także słuchania, rozumienia, wypowiedzania się, poprawnego pisania i umiejętności matematycznych, w edukacji (i potem – w pełnieniu różnych ról zawodowych) niezmiernie ważne jest jak najwcześniejsze rozpoznanie trudności i szybkie udzielenie wsparcia dzieciom i młodzieży doświadczającym takich trudności.

Wspomaganie dzieci ze względu na głęboki charakter trudności musi być realizowane przez cały okres edukacji i na wszystkich przedmiotach. Nauczyciele mają możliwość wspierania uczniów poprzez dostosowanie środków dydaktycznych opartych o wielozmysłowe podejście, stosowanie sylabowych strategii nabywania umiejętności czytania, różnicowanie pisemnych i ustnych instrukcji oraz utrwalanie materiału poprzez zespołowe formy pracy. Niezwykle ważne jest wspieranie emocjonalnego i społecznego rozwoju uczniów, którzy często czują się zniechęceni, mają niskie poczucie własnej wartości.

Dysleksja rozwojowa

Dysleksja rozwojowa stanowi jedną z poważniejszych i powszechniejszych barier utrudniających uczestnictwo w procesie kształcenia, a w konsekwencji wpływających na ograniczenie szans edukacyjnych i życiowych. Aby zapewnić dzieciom z dysleksją rozwojową warunki równych szans edukacyjnych oraz wyeliminować czynniki lokujące je w niekorzystnej sytuacji edukacyjnej, konieczne jest udzielenie im specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Ryzyko dysleksji można rozpoznać jeszcze w wieku przedszkolnym w oparciu o symptomy dysharmonijnego rozwoju psychoruchowego dziecka.

Objawy dysleksji rozwojowej mają swoją dynamikę. Zmieniają się wraz z wiekiem i nowymi wymaganiami dydaktycznymi. Zależą od rozległości i głębokości zaburzeń funkcji odpowiedzialnych za czytanie i pisanie oraz czasu trwania terapii pedagogicznej. Pod wpływem stresu, np. na sprawdzianie czy egzaminie, po dłuższej przerwie (np. wakacje), liczba błędów zwiększa się. Mogą też pojawić się nowe symptomy, a ich skutki rozszerzają się na inne przedmioty szkolne. Trudności w nauce języków obcych, matematyce, geografii, chemii wskazują na dynamikę objawów dysleksji rozwojowej.

Prawa i obowiązki uczniów z dysleksją rozwojową

Uczniowie z dysleksją rozwojową mają prawo do diagnozy, terapii, dostosowania form i metod nauczania oraz wymagań do ich możliwości. Regulują to rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, których treść obliguje szkołę do udzielania uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się specjalistycznej pomocy, dostosowanej do ich potrzeb i możliwości.

Obowiązkiem ucznia ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową jest podjęcie pracy nad swoimi trudnościami oraz dokumentowanie jej (np. w osobnym zeszycie). Oznacza to, że w pewnym zakresie wymagania wobec niego powinny być

zwiększone. W przeciwnym razie trudności będą się pogłębiały, a w konsekwencji znacznie ograniczą zdolność dziecka do odnoszenia sukcesów w dalszej edukacji i dorosłym życiu. Opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której stwierdza się dysleksję rozwojową, zobowiązuje do podjęcia odpowiednich działań. Udogodnienia na sprawdzianie i egzaminie nie rozwiązują problemu. Szansą skutecznej pomocy jest systematyczna praca.

Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją rozwojową

Celem jest zapewnienie specjalistycznej pomocy dzieciom ryzyka dysleksji na etapie edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej oraz dzieciom i młodzieży z dysleksją rozwojową na kolejnych etapach kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej przez:

- stworzenie mechanizmów umożliwiających im korzystanie z praw wynikających z właściwych rozporządzeń (wczesna diagnoza, wczesna, specjalistyczna interwencja, dostosowanie wymagań szkolnych i sposobu oceniania do możliwości ucznia);
- powiązanie diagnozy dysleksji z obowiązkiem podjęcia pracy na zajęciach w szkole i w domu.

System stanowi wzorzec postępowania wobec dzieci ryzyka dysleksji i uczniów z dysleksją rozwojową. Obejmuje wszystkie niezbędne ogniwa: ucznia, jego rodziców, nauczycieli w przedszkolach i szkołach oraz poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i specjalistyczne. Kompleksowe ujęcie hierarchizuje wszystkie aspekty pomocy, wyznaczając odpowiednie rozwiązania merytoryczne i organizacyjne. Uwzględnia specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z trudnościami w uczeniu się, możliwości szkół i placówek, korzysta z doświadczeń praktyków oraz interdyscyplinarnej wiedzy naukowej na temat dysleksji rozwojowej.

System obejmuje:

- rozpoznanie trudności;
- diagnozę specjalistyczną;
- organizację pomocy.

Proces diagnostyczny realizowany przez przygotowanych do tego typu zadań nauczycieli, pedagogów lub terapeutów, bezpośrednio w placówce, w której

przebywa dziecko, zapewni szybkie i sprawne organizowanie pomocy. Umożliwi także przeprowadzanie diagnozy przesiewowej wszystkim uczniom.

Modelowy system profilaktyki i pomocy stanowi rozwinięcie – wskazanie konkretnych rozwiązań i form postępowania – trzech poziomów postulowanego systemu pomocy terapeutycznej w Polsce.

Pierwszy poziom: pomoc w domu udzielana przez rodziców pod kierunkiem nauczyciela

Dzieciom o stosunkowo niewielkich trudnościach w nauce może skutecznie pomóc nauczyciel, o ile dobrze współpracuje z rodzicami uczniów. Realizując postulat indywidualizacji nauczania, należy wskazać dziecku i jego rodzicom dodatkowe ćwiczenia do wykonywania w szkole i w domu oraz zaproponować różnorodne sposoby pracy. Nauczyciel poprzez ścisłą współpracę z rodzicami może kierować ich pracą z dzieckiem, wykonywaną w domu.

Drugi poziom: zespół korekcyjno-kompensacyjny w szkole

W wypadku utrzymujących się i bardziej nasilonych trudności dzieci ryzyka dysleksji i z dysleksją rozwojową powinny uczęszczać na zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego w szkole, które prowadzi wykwalifikowany specjalista terapii pedagogicznej. Warunkiem skuteczności tych zajęć jest kontynuowanie ich w domu, przy ścisłej współpracy z rodzicami.

Trzeci poziom: terapia indywidualna

Dzieci wymagające szczególnego wsparcia i poszerzonej pomocy terapeutycznej powinny uczestniczyć w terapii indywidualnej, która odbywa się w szkole, bądź w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Dla uczniów, którym nie udało się pomóc w opisany powyżej sposób, model przewiduje możliwość uczenia się w klasie terapeutycznej (czwarty poziom), a w szczególnych przypadkach, gdy dysleksji towarzyszą nasilone zaburzenia emocjonalne, opiekę przejmują placówki terapeutyczne resortu zdrowia (poziom piąty).

Modelowy system profilaktyki i pomocy dla uczniów z dysleksją zakłada:

1. objęcie obserwacją wszystkich dzieci o nieharmonijnym rozwoju psychoruchowym w okresie przedszkolnym, a szczególnie pięciolatek;
2. objęcie badaniami przesiewowymi dzieci ryzyka dysleksji już na pierwszym etapie edukacyjnym, by wyrównać ich start w szkole;
3. objęcie diagnozą w kierunku dysleksji wszystkich uczniów mających trudności w uczeniu się;
4. objęcie specjalistyczną pomocą uczniów ze stwierdzoną dysleksją rozwojową w zależności od stopnia i charakteru niepowodzeń w nauce szkolnej;
5. kształcenie warsztatowe nauczycieli w zakresie udzielania koniecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej osobom z dysleksją, w szczególności w zakresie rozpoznania symptomów dysleksji oraz dostosowania wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów;
6. zaangażowanie rodziców dzieci dyslektycznych w proces pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez dostarczenie im wiedzy na temat problemu oraz sposobów radzenia sobie z nim.

Warunkiem sprawnego funkcjonowania modelowego systemu pomocy jest czuwanie nad jego realizacją w ramach każdej szkoły. Wymaga to powołania koordynatora procesu pomocy dla uczniów z dysleksją. Może nim zostać nauczyciel posiadający odpowiednie przygotowanie, któremu dyrektor danej placówki powierzy to zadanie.

Przewidywane rezultaty

Niektóre efekty wdrożenia modelowego systemu profilaktyki i pomocy dla uczniów z dysleksją będą widoczne już w krótkiej perspektywie czasowej, na inne trzeba będzie poczekać dłużej. Jednak widoczna poprawa powinna nastąpić już po roku funkcjonowania systemu. Zakładane rezultaty są następujące:

1. ujednolicenie sposobu postępowania wobec uczniów z dysleksją rozwojową niezależnie od typu szkoły i miejsca zamieszkania – każda szkoła w Polsce może sięgnąć po tak wypracowany wzorzec;
2. dostępność diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się (realizacja na terenie przedszkola lub szkoły);

3. ustanowienie należytych proporcji pomiędzy prawami i obowiązkami uczniów z dysleksją rozwojową – uczniowie korzystają z należnych im praw, jednocześnie wywiązując się z obowiązku podjęcia dodatkowej pracy nad swoimi trudnościami;
4. podniesienie kompetencji nauczycieli (znajomość symptomów ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej oraz umiejętność realizacji zaleceń zawartych w opinii) – nauczyciele wszystkich przedmiotów potrafią dostosować wymagania do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją;
5. wzrost świadomości wśród rodziców na temat konieczności aktywnego uczestnictwa w procesie pomocy oraz niebezpiecznych konsekwencji niepodjęcia pomocy, w tym nasilania się trudności, poszerzania ich zakresu i nawarstwiania się wtórnych zaburzeń emocjonalnych i motywacyjnych – rodzice rozumieją trudności swoich dzieci, konsekwentnie wymagają od nich podejmowania pracy, znają jej zasady oraz pomoce, z których mogą korzystać;
6. polepszenie i usprawnienie współpracy pomiędzy rodzicami, przedszkolem, szkołą i poradnią – wszystkie ogniwa mają świadomość wspólnoty działań i jej celowości;
7. osłabienie negatywnego odbioru przez społeczeństwo problemu dysleksji kojarzonej z ulgami na egzaminach – diagnoza dysleksji powinna być łączona z koniecznością podjęcia dodatkowej pracy, a nie tylko z prawami przysługującymi uczniom.

System koncentruje się na działaniach z zakresu rozpoznawania trudności i organizacji pomocy, wskazując konkretne rozwiązania. Jego wdrożenie opiera się na istniejącej organizacji przedszkola i szkoły. Innowacyjność przedstawionego systemu polega na uporządkowaniu stosowanych dotąd form pracy i stworzeniu takich mechanizmów postępowania, aby jak najwięcej dzieci mających trudności w nauce i zagrożonych dysleksją rozwojową otrzymało konieczną pomoc.

2.6. Uczniowie niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym

Niedostosowanie społeczne jest to dewiacja osobowościowa, spowodowana czynnikami biopsychicznymi lub środowiskowymi o negatywnym wpływie na kontakty społeczne, aktywność i harmonię życia jednostki, uniemożliwiająca jej konstruktywną socjalizację, aktywną edukację i pomyślną realizację zadań ży-

ciowych. Wyraża się w negatywnym stosunku do norm społecznych i uznanych społecznie wartości, stanowiącym główny syndrom tego zjawiska (wskazuje się także na nieumiejętność asymilacji, akomodacji oraz identyfikacji z celami i wartościami). Jest wyrazem trudnej wewnętrznej sytuacji jednostki społecznie niedostosowanej, a trudności wychowawcze wynikające ze społecznego niedostosowania cechuje znaczna trwałość postaw aspołecznych.

Pojęcie zagrożenia niedostosowaniem społecznym wiąże się z oceną stosunkowo mniejszego nasilenia i mniejszej częstotliwości manifestacji przejawów niedostosowania społecznego. Wspólnym elementem różnorodnych definicji niedostosowania społecznego jest ich odnoszenie się do zachowań ludzi, które pozostają w jaskrawej sprzeczności z powszechnie uznawanymi normami i oczekiwaniami społecznymi. Są to wszelkie negatywne lub nieadekwatne reakcje jednostek na wymogi i zakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych. Są to zachowania podważające funkcjonalność każdego układu społecznego, powodujące jego dezorganizację lub bezpośrednio zagrażające społecznie uznanym wartościom, takim jak rozwój i autonomia ich członków.

Proces społecznego nieprzystosowania może wykształcić się w trojaki sposób:

- powstaje na zasadzie utrwalonych reakcji na sytuacje stresowe,
- występuje wówczas, gdy dziecko uczy się w najbliższym środowisku norm i zachowań niezgodnych z podstawowymi zasadami współżycia społecznego,
- jest wynikiem nawykowych niewłaściwych reakcji nabytych przez uczenie zachowań niezgodnych z normami współżycia społecznego.

Obecnie mówi się o tym, że czynniki biologiczne tworzą tzw. układ podatności na określony typ zaburzeń. O tym, czy owo zaburzenie wystąpi, w jakim czasie i z jaką siłą, decyduje rodzaj doświadczeń jednostki, jakie nabywa ona w różnorodnych interakcjach społecznych.

Generalnie niedostosowanie społeczne jednostki uzależnione jest od występowania czynników, które możemy podzielić na dwie zasadnicze grupy:

- czynniki biopsychiczne, którymi są przede wszystkim uszkodzenia lub schorzenia centralnego układu nerwowego, a także zaburzenia endokrynologiczne, powodujące zaburzenia osobowościowe i wynikające stąd trudności w dostosowaniu się do społecznych warunków,
- czynniki tkwiące w środowisku społecznym.

Środowiskowe determinanty niedostosowania społecznego obejmują przede wszystkim następujące obszary: środowisko rodzinne, środowisko szkolne i środowisko rówieśnicze.

Organizacja kształcenia specjalnego dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym

W szkole specjalnej dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem, za specjalną organizację nauki, metod pracy i wychowania uznaje się między innymi:

- mniejszą liczebność uczniów w oddziałach,
- możliwość korzystania z zajęć specjalistycznych grupowych i indywidualnych,
- inne formy przewidziane w indywidualnym planie rewalidacji, terapii czy resocjalizacji.

Z uwagi na występujące czasem kilkuletnie opóźnienie w realizacji obowiązku szkolnego oraz wynikające z tego powodu trudności, w działalności edukacyjnej stosowane są formy wspomagające :

- indywidualne programy reedukacyjne uwzględniające deficyty rozwojowe uczniów,
- zespoły wyrównawcze oferujące pomoc w zakresie reedukacji zaniedbań dydaktycznych,
- różnorodne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- dodatkowe lekcje języków obcych,
- zajęcia fakultatywne w klasie maturalnej.

Dzięki tej ofercie uczniowie mogą być promowani także w czasie roku szkolnego.

W szkołach specjalnych dla niedostosowanej społecznie młodzieży realizowane są programy psychoedukacyjne w zakresie socjoterapii i profilaktyki niedostosowania społecznego oraz uzależnień.

Z uwagi na to, że niemal wszyscy uczniowie szkół specjalnych dla tej grupy dzieci i młodzieży mają co najmniej roczne, a często i kilkuletnie opóźnienie w realizacji obowiązku szkolnego, przewidziano dla nich dodatkowe warunki sprzyjające pokonaniu dotychczasowych trudności, polegające na możliwości zaliczenia dwóch klas w ciągu jednego roku szkolnego – dotyczy to uczniów szkoły podstawowej specjalnej i gimnazjum specjalnego.

Innym udogodnieniem sprzyjającym realizacji obowiązku szkolnego przez tę grupę dzieci i młodzieży jest możliwość tworzenia w gimnazjach oddziałów przysposabiających do pracy: dla uczniów, którzy po rocznym uczęszczaniu do gimnazjum i ukończeniu 15. roku życia nie rokują ukończenia gimnazjum w normalnym trybie, mogą być tworzone oddziały przysposabiające do pracy.

W obecnym stanie prawnym szkoły specjalne dla tej grupy dzieci i młodzieży funkcjonują w resorcie edukacji i resorcie sprawiedliwości.

Szkoły specjalne dla dzieci i młodzieży **niedostosowanych społecznie** i zagrożonych niedostosowaniem społecznym są zorganizowane w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych, znajdujących się w systemie oświaty.

Szkoły specjalne dla **nieletnich przestępców** są zorganizowane w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych prowadzonych przez ministra sprawiedliwości.

Działania edukacyjne, wychowawcze i resocjalizacyjne podejmowane w szkołach specjalnych dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie koncentrują się przede wszystkim na:

- umożliwieniu ukończenia szkoły i zdobycia kwalifikacji zawodowych,
- zapewnieniu wszechstronnej opieki i pomocy, w szczególności dotyczącej pokonania trudności, które stały się przyczyną niedostosowania społecznego,
- dążeniu do zmiany aspołecznej hierarchii wartości w kierunku przyswojenia norm społeczno-moralnych,
- wdrożeniu do samodzielności i obowiązkowości,
- rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień jako czynników sprzyjających korekcy zaburzeń osobowości,

- nabywaniu umiejętności zgodnego współżycia w grupie rówieśniczej, radzenia sobie z agresją, wychodzenia z uzależnienia od alkoholu, papierosów, narkotyków,
- przygotowaniu do samodzielnego życia i pracy zawodowej,
- przygotowaniu warunków sprzyjających powrotowi do środowiska rodzinnego i społecznego w miejscu zamieszkania.

Ponadto w pracy ukierunkowanej na zmianę aspołecznej hierarchii wartości i postaw wykorzystuje się osobisty potencjał uczniów, angażując ich do uczestnictwa w różnorodnych formach zajęć, zgodnych z ich predyspozycjami. Mogą brać udział w zajęciach koła sportowego, plastycznego, muzycznego, teatralnego, szachowego, informatycznego, turystycznego, wędkarskiego, żeglarskiego, fotograficznego, itp., uzyskując w niektórych z wymienionych dziedzin bardzo wysokie osiągnięcia, co potwierdzają wyniki uzyskiwane w konkursach o zasięgu regionalnym i krajowym. Tworzy się w ten sposób nie tylko warunki do rozwijania zainteresowań i uzdolnień, ale także wskazuje alternatywę dla zachowań aspołecznych i przeciwwagę dla tzw. drugiego życia.

Służy to również budowaniu pozytywnego obrazu własnej osobowości i nabywaniu umiejętności prospołecznych, co jest niezwykle ważne w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie. Niemal u wszystkich ta sfera jest bardzo mocno zaburzona, wymagająca podejmowania działań korekcyjnych.

Uczniom, którzy trafili do szkoły w okresie bliskim uzyskania pełnoletności, a nie są w stanie skorzystać z takiej formy pomocy, jaką jest śródroczna promocja i zaliczenie dwóch klas w ciągu jednego roku, oferuje się pomoc w zakresie przygotowania zawodowego w formie kursowej. Może się to odbywać we współpracy z Ochotniczymi Hufcami Pracy. Najczęściej wybierane przez młodzież kierunki przyuczenia zawodowego to kursy przygotowujące do wykonywania zawodu.

Szkoły ogólnodostępne podejmują działania mające na celu zapobieganie i przeciwdziałanie niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży. Statystyki policyjne, informujące o liczbie przestępstw popełnianych przez nieletnich oraz analizy społeczne wskazują na konieczność realizacji takich działań przez szkoły masowe.

2.7. Uczniowie wybitnie zdolni

Uczeń wybitnie zdolny charakteryzuje się wysoką inteligencją, jest twórczy i na ogół ma silną motywację do nauki. Istnieją przynajmniej dwa kryteria rozpoznawania u uczniów wybitnych zdolności:

- psychologiczne, obejmujące stosowanie testów psychologicznych badających poziom inteligencji i zdolności specjalnych,
- pedagogiczne, odwołujące się do osiągnięć ucznia.

Można wyróżnić uczniów uzdolnionych kierunkowo (w danej dziedzinie) i wszechstronnie.

Zainteresowania ucznia zdolnego dotyczą zwykle pewnego wycinka rzeczywistości. Dziecko jest na przykład bardzo zainteresowane jednym przedmiotem szkolnym i może zaniedbywać inne zajęcia. Wciąż jeszcze funkcjonujący stereotyp każe uważać za zdolne te dzieci, które są posłuszne i pilne, bez protestu dostosowujące się do wymagań szkoły, niemające problemów zarówno w nauce przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych oraz artystycznych. Stereotypowo uczeń zdolny postrzegany jest zatem jako ten, który nie zadaje trudnych pytań, dobrze się uczy i nie ma dziwnych pomysłów.

Tymczasem specjalne potrzeby ucznia zdolnego wynikają z charakteryzującego go ciekawości świata, szerokich lub wąskich zainteresowań i umiejętności samodzielnego myślenia i skupiania uwagi na zajęciach odpowiadających jego zainteresowaniom. Szczególnie silne są jego potrzeby poznawcze, związane z występowaniem zainteresowań bardziej pogłębionych niż u osób przeciętnie uzdolnionych. Te cechy osobowości powinny umożliwiać mu bardzo dobre funkcjonowanie w roli ucznia oraz uzyskanie wsparcia nauczycieli. Jednak często tak się nie dzieje i w efekcie uczeń zdolny funkcjonuje w szkole poniżej swoich możliwości, rzadko ma szansę na uruchomienie swego potencjału intelektualnego i w konsekwencji adekwatnego do możliwości rozwoju swoich uzdolnień. Dlatego szkoła powinna rozpoznawać specjalne potrzeby ucznia zdolnego i uwzględniać je w toku kształcenia i wychowania. Również stosowane metody pracy powinny uwzględniać odmienną zainteresowań i potrzeb ucznia oraz różnice w sposobie pracy umysłowej.

Uczeń zdolny jest ciekawy, pragnie eksperymentować, nie boi się wieloznaczności obserwowanych zjawisk. Ze względu na wysoki poziom inteligencji i zdolności twórczych, a także pasję do nauki i pracy umysłowej, może być mniej sprawny fizycznie niż jego rówieśnicy.

Cechy osobowościowe charakterystyczne dla ucznia zdolnego mogą w pewnych sytuacjach sprzyjać aktywnemu i satysfakcjonującemu funkcjonowaniu społecznemu, w innych zaś mogą być przyczyną sytuacji odwrotnej. Uczeń może prezentować otwarcie takie cechy jak upór, niezależność, krytycyzm, nieuleganie autorytetom, nietolerancję i bronić swego zdania. Często dostrzega on niekonsekwencję w działaniu nauczyciela i nie boi się jej wykazać. Dziecko zdolne szybko

się nudzi przy wykonywaniu tych samych, rutynowych czynności, jakimi często jawią się szkolne zadania, stąd uczeń zdolny jest bardzo często po prostu kłopotliwy. Dlatego bardzo ważne jest wspieranie rozwoju dziecka zdolnego, polegające na poszerzaniu i wzbogacaniu programu szkolnego oraz indywidualizacji wymagań. Sposoby indywidualizowania pracy z uczniem mają za zadanie stawianie mu bogatszych celów kształcenia. Powinny one określać zmiany w wiadomościach i umiejętnościach, umożliwiać udział w olimpiadach, konkursach, turniejach i kołach zainteresowań.

Uczeń może przejawiać różne zdolności, np. językowe, logiczno-matematyczne, wizualno-przestrzenne, kinestetyczne, muzyczne, interpersonalne, intrapersonalne, przyrodnicze, egzystencjalne i duchowe. Z badań wynika, że nauczyciele słabo orientują się w zdolnościach swoich wychowanków. Są zadowoleni z płynnego przyswajania szkolnych wiadomości przez uczniów, natomiast nie starają się (lub nie mają takich możliwości) rozwijać potencjalnych zdolności tkwiących w każdym uczniu. Pomocą w tej mierze mogłyby służyć na przykład punkty konsultacyjne tworzone przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub przy wybranych szkołach mających duży dorobek w pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi, lub na uczelniach wyższych, których zadaniem byłoby czuwanie nad harmonijnym rozwojem emocjonalnym, społecznym i umysłowym dziecka zdolnego.

Należy respektować potrzeby wynikające z jego szczególnych możliwości intelektualnych i emocjonalnych i stosować zasady pracy pedagogicznej, takie jak obserwacja, indywidualizacja, nieuleganie stereotypom, budowanie prawidłowych relacji z uczniami i wychowanie do sukcesu.

Służyć temu może np.:

- indywidualny program i tok nauki, (materiał, który poznaje uczeń należy wzbogacać o nowe elementy w taki sposób, by stawiał on opór intelektualny, możliwy do pokonania przez ucznia i by pokonanie tego oporu sprawiło uczniowi satysfakcję, w tym przydzielanie mu roli asystenta nauczyciela w czasie lekcji),
- wcześniejsze rozpoczęcie nauki szkolnej,
- promocje śródroczne,
- zajęcia pozalekcyjne, w tym koła zainteresowań,
- formy pozaszkolne (pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska, uczestniczenie w wybranych zajęciach odbywających się w innej szkole lub uczelni, itp.),

- konkursy, turnieje i olimpiady przedmiotowe,
- innowacje i eksperymenty pedagogiczne,
- stypendia,
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

Rozdział 3

Uwagi dotyczące realizacji poszczególnych części podstawy programowej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

3.1. Komentarz do *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* dotyczący wychowania przedszkolnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedszkole powinno pełnić nie tylko funkcje opiekuńcze, wychowawcze, edukacyjne, ale także rehabilitacyjne, terapeutyczne i profilaktyczne. Konieczne jest zapewnienie oddziaływań wspierających rozwój dziecka, których podstawą jest wielospecjalistyczna diagnoza opracowana przez nauczycieli przedszkola i specjalistów. Należy wykorzystywać procesy korygowania, kompensowania i usprawniania zaburzeń i deficytów rozwojowych dzieci, które będą sprzyjać wyrównywaniu ich szans edukacyjnych.

Ważne jest podjęcie działań edukacyjno-terapeutycznych, które pozwolą dziecku radzić sobie z własną niepełnosprawnością przez kształtowanie adekwatnej samooceny oraz budowanie pomyślnych relacji z rówieśnikami. Dzieci powinny umieć i chcieć nawiązywać prawidłowe wzajemne relacje. Dotyczy to szczególnie kontaktów między dziećmi sprawnymi i niepełnosprawnymi, w których wyraża się rozumienie indywidualnych i zróżnicowanych potrzeb każdego dziecka.

W przypadku dzieci z niepełnosprawnością **szczególną uwagę należy zwrócić na zapewnienie im bezpieczeństwa** w najbliższym otoczeniu. Wymaga to także podejmowania tematyki związanej z bezpieczeństwem podczas zajęć grupowych i indywidualnych.

Dzieci z niepełnosprawnością później osiągają dojrzałość szkolną, dlatego można przyjąć, że realizacja niektórych treści *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* może być uznana za zrealizowaną w sytuacji, gdy dziecko spełnia wymagania nie samodzielnie, ale przy pomocy nauczyciela. Jeżeli dziecko z niepełnosprawnością, ze względu na ograniczenia psychoruchowe (szczególnie dzieci z niepełnosprawnością ruchową), nie realizuje samodzielnie danego wymagania można uznać je za zrealizowane, oceniając w kategoriach: wie, rozumie. Nauczyciel musi wprowadzać konieczne modyfikacje standardowych metod i technik kształcenia oraz starannie dobierać środki dydaktyczne do możliwości psychofizycznych dzieci i ich zainteresowań. W sytuacji dzieci, które nie osią-

gnęły dojrzałości szkolnej, dopuszcza się wydłużenie okresu wychowania przedszkolnego.

Przedszkole powinno zapewnić optymalne warunki rozwoju każdego dziecka. Dlatego też dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być objęte zajęciami specjalistycznymi, zarówno indywidualnymi, jak i grupowymi z zakresu między innymi: wspierania komunikacji i rozwoju społeczno-emocjonalnego, wspomagania rozwoju poznawczego i motorycznego. Realizacja treści podstawy programowej powinna przebiegać w oparciu o indywidualny program edukacyjny uwzględniający wspólne, skoordynowane działania nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem (np.: oligofrenopedagog, tyflopedagog, surdopedagog, surdologopeda). Takie kompleksowe oddziaływania pedagogiczne pozwolą wzmocnić rozwój dziecka, zwiększyć zakres jego wiedzy i umiejętności oraz umożliwić utrwalenie nabytych wiadomości, które stanowią podstawę kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych.

Dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą być objęte wychowaniem przedszkolnym do końca roku szkolnego, w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat (od 1 września 2012 roku – 8 lat). O zakwalifikowaniu dziecka do danej grupy przedszkolnej powinien decydować głównie poziom jego funkcjonowania psychofizycznego i społecznego, a nie wiek.

3.2. Komentarze do poszczególnych obszarów wyodrębnionych w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*

- *Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych*

Nauczyciel powinien systematycznie kształtować gotowość dzieci do nawiązywania interakcji, odpowiadania na kontakt zainicjowany przez drugą osobę, z zachowaniem przez dziecko własnego bezpieczeństwa. Szczególne trudności w zakresie mówienia/przekazywania i rozumienia/odbierania informacji mogą mieć dzieci z wadą słuchu, z zaburzeniami mowy, z niepełnosprawnością ruchową, autyzmem oraz dzieci z upośledzeniem umysłowym. Dziecko powinno uczyć się wykorzystywania różnych rodzajów kontekstów (semantycznego, interpersonalnego, instrumentalnego i wyobrażeniowego) do interpretacji kierowanych do niego wypowiedzi. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że nieprzestrzeganie reguł w sytuacjach społecznych przez dziecko z niepełnosprawnością może być wynikiem ich niezrozumienia. Dlatego też sposób przedstawienia reguł powinien dostosować do możliwości odbioru komunikatów przez dziecko. Sytuacje edukacyjne powinny uświadamiać możliwości i ograniczenia dziecka

z niepełnosprawnością, a także uczyć je zwracania się o pomoc w sytuacjach dla niego trudnych. W stosunku do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim należy szczególnie zadbać o to, by w każdej stosownej sytuacji podkreślać związki przyczynowo-skutkowe, wskazywać logiczne powiązania między sytuacjami, zdarzeniami, zachowaniami a ich skutkami. Dziecko z niepełnosprawnością nie zawsze umie się przedstawić, podając wszystkie dane, dlatego nauczyciel powinien zadbać o to, aby dziecko wiedziało, gdzie znajduje się taka informacja (np. w plecaku, breloczku, dzienniczku) i komu ją można podać. Należy uczyć dziecko z niepełnosprawnością rozpoznawania jego awersji dotykowych, a także umiejętności zapanowania nad nimi.

- *Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku*

Nauczyciel powinien uświadamiać dzieciom, że czynności samoobsługowe, nawyki higieniczne i kulturalne są warunkiem ich samodzielności i niezależności życiowej. Poziom czynności samoobsługowych zależy od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka. Do kształtowania umiejętności samoobsługowych nauczyciel powinien wykorzystywać naturalne sytuacje, włączając także rodzinę. Nie należy ograniczać czasu przeznaczonego na czynności samoobsługowe. Demonstrując różne czynności samoobsługowe trzeba zadbać o to, aby dzieci słabo widzące były blisko osoby prezentującej, a dzieciom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, by dziecko mogło sprawdzić to dotykiem. Ćwiczeniom samodzielności i samoobsługi będą sprzyjały warunki zachęcające do aktywności (np. kontrastowe nakrycie stołu ułatwi dziecku sięganie po łyżkę). Ważna jest także organizacja przestrzeni. Wszystkie rzeczy powinny mieć swoje miejsce odpowiednio oznakowane (np. mydło umieścić w delikatnej siatce i zawiesić przy kranie). Nie można oczekiwać, aby dzieci z niepełnosprawnością ruchową były w stanie wykonać czynności samoobsługowe nawet z pomocą osoby dorosłej. Ważne jest, aby uświadamiały sobie ich znaczenie i wiedziały, jak je wykonać.

- *Wspomaganie rozwoju mowy dzieci*

Nie wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posługują się mową. W przypadku tych dzieci należy koncentrować się na ich ogólnej zdolności komunikowania się, umożliwiającej porozumiewanie się z otoczeniem. Na etapie wychowania przedszkolnego powinna być wprowadzona nauka podstaw dostępnej dla dziecka niemówiącego standardowej komunikacji niewerbal-

nej. W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem, które nie posługują się mową dźwiękową, korzystne byłoby rozpoczęcie komunikowania się od zastosowania konwencjonalnych i niekonwencjonalnych gestów naturalnych i prób stymulowania dziecka do używania języka dźwiękowego. Podstawą do oceny postępów w rozwoju określonej formy komunikowania się powinna być obserwacja preferencji do porozumiewania się z użyciem języka dźwiękowego lub sposobu gestowo-mimicznego. Decyzja o wyborze sposobu komunikowania się powinna być podjęta przez rodziców, którzy muszą poznać system językowy, którego będzie używało ich dziecko. W przypadku dzieci z uszkodzeniami słuchu wyrównywanie szans to także stwarzanie odpowiednich warunków (czas i metody pokonujące bariery fonologiczne) do rozwoju języka dźwiękowego, który jest niezbędny do budowania obrazu świata w umyśle dziecka i kształtowania jego wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Dodatkowo zalecane byłyby specjalistyczne zajęcia surdologopedyczne wspomagające rozwój językowy dziecka, w wymiarze wynikającym z indywidualnych potrzeb. Nauczyciel powinien stworzyć warunki, aby dziecko podejmowało wysiłki aktywnego uczestnictwa w procesie porozumiewania się z otoczeniem, wykorzystując różne metody komunikacji. Dziecko powinno umieć m. in.: proponować, radzić, prosić, obiecywać, wyrażać zgodę i odmowę, wydawać polecenia.

- *Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia*

Dzieci z niepełnosprawnością mają za mało samodzielnych doświadczeń, które umożliwiają rozwijanie ich czynności intelektualnych. Wymagają dodatkowej stymulacji, dostosowanej do potrzeb i możliwości rozwojowych oraz specjalnie dobranych i organizowanych sytuacji doświadczalnych. Takie zabiegi pedagogiczne pozwolą im lepiej rozumieć siebie i swoje otoczenie. Nauczyciel powinien umieć oceniać zarówno aktualny poziom umiejętności, jak i określać najbliższe możliwości rozwojowe dziecka, które należy przełożyć na cele indywidualnego programu. Nauczyciel tak projektuje proces edukacyjny, aby rozwijać czynności intelektualne dziecka w sposób naturalny, łącząc jego aktywność i zainteresowania z poznawaniem i rozumieniem siebie i otoczenia. W tym celu ważne jest wykorzystywanie różnych naturalnych sytuacji, zdarzeń podczas zajęć w przedszkolu, a szczególnie podczas wycieczek. Ważne jest zgromadzenie przez nauczyciela informacji, na ile dziecko potrafi określić, rozpoznać i radzić sobie w bliższym i dalszym otoczeniu z uwzględnieniem ograniczeń wynikających z własnej niepełnosprawności (szczególnie dzieci z wadą wzroku). Trudności wynikające z realizacji tego obszaru przez dzieci z wadą słuchu należy pokonywać, wprowadzając indywidualne ćwiczenia językowe (słownikowe).

- *Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci*

Nie należy oceniać sprawności ruchowej jedynie w odniesieniu do norm dla sześciolatków. Byłoby to krzywdzące dla wielu dzieci z niepełnosprawnością (szczególnie z niepełnosprawnością ruchową, z wadami wzroku), ponieważ oznaczałoby niemożność sprostaną wymaganiom standardu.

Uczestniczenie w zajęciach dzieci przewlekłe chorych i dzieci o niższej odporności zdrowotnej powinno wynikać z ich możliwości. Rodzice powinni zostać zobowiązani do przekazywania informacji o wszelkich zmianach zdrowotnych u dziecka i przyjmowanych lekach. Informacje te są niezbędne, aby nauczyciel ocenił, na ile zachowanie dziecka jest wynikiem choroby, a na ile – skutkiem działania leku. To pozwoli na zaplanowanie pracy, dostosowując metody, formy, środki. Nauczyciel powinien uświadomić rodzicom, że informacje o stanie zdrowia dziecka są ważne ze względu na jego bezpieczeństwo. Należy pamiętać, że nie każde dziecko (ze względów zdrowotnych) może wykonywać zadania w pozycji siedzącej. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie najbezpieczniejszej i najbardziej komfortowej pozycji do podejmowania przez dziecko aktywności. Sala przedszkolna powinna być wyposażona w sprzęt niezbędny do stworzenia możliwie optymalnych warunków pobytu dziecka w przedszkolu. Należy zwrócić uwagę na ważny obszar wychowania zdrowotnego – akceptowanie problemów zdrowotnych innych dzieci, kształtowanie postawy, w której dziecko wyraża zrozumienie, że inni mogą szybciej się męczyć, mają gorsze samopoczucie, muszą unikać pewnych sytuacji. Nie można oczekiwać, aby dzieci z niepełnosprawnością były w stanie samodzielnie zadbać o swoje zdrowie. Ważne jest, aby uświadamiały sobie taką konieczność i wiedziały, jak można dbać o swoje zdrowie. W przypadku dzieci z wadami wzroku bezwzględnie trzeba przestrzegać zaleceń okulistycznych odnośnie wykonywania niektórych ćwiczeń fizycznych (np. gwałtowne skłony, podskoki, itp.). Zalecenia te wynikają z oceny stanu wzroku dziecka i nieprzestrzeganie ich może przyspieszyć proces chorobowy.

- *Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych*

Należy pomagać dziecku zrozumieć własną sytuację, także ograniczenia wynikające z niepełnosprawności oraz że jego niepełnosprawność może stwarzać sytuacje zagrożenia bezpośrednio dla niego i innych. Dziecko powinno być wdrażane do rozróżniania sytuacji niebezpiecznych w relacji z innymi osobami, a także powinna być kształtowana umiejętność wyznaczania granic w relacjach z innymi, w tym granic związanych z intymnością. Należy systematycznie uczyć dziecko umiejętnego i bezpiecznego poruszania się w najbliższym otoczeniu, także z wykorzystywaniem odpowiednich technik i pomocy orientacji przestrzennej (w przypadku dzieci niewidomych i słabo widzących).

- *Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem*

Niepełnosprawność może ograniczać posługiwanie się ruchem, gestem czy mimiką. Dla tej grupy dzieci trzeba dobrać zadania zgodne z ich możliwościami psychofizycznymi, czasem specjalnie dobrać rekwizyty czy role. Nie powinno się jednak pozbawiać dzieci niepełnosprawnych uczestnictwa w tego rodzaju aktywności pamiętając, że dla wielu z nich jest to jedna z niewielu możliwości wyrażenia siebie i zaprezentowania swoich zdolności. Demonstrując różne zabawy, ćwiczenia ruchowe i muzyczno-ruchowe trzeba zadbać o to, aby dzieci słabo widzące były blisko osoby prezentującej, a dzieciom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, aby dziecko mogło sprawdzić to dotykiem.

- *Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec*

Realizacja treści podstawy programowej w tym zakresie wymaga, szczególnie w przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem, daleko idącej indywidualizacji w zależności od możliwości percepcyjnych dziecka. Demonstrując różne zabawy i ćwiczenia ruchowe i muzyczno-ruchowe trzeba zadbać o to, aby dzieci słabo widzące były blisko osoby prezentującej, a dzieciom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, aby dziecko mogło sprawdzić to dotykiem. W przypadku dzieci z wadami wzroku bezwzględnie trzeba przestrzegać zaleceń okulistycznych, o których mowa powyżej. Dziecko z wadą słuchu często nie dostrzega zmian dynamiki, tempa, wysokości dźwięku i nie umie ich wyrażać. Podobnie u dzieci z niepełnosprawnością ruchową może wystąpić problem szczególnie z tempem i dynamiką. Nauczyciel powinien obserwować dziecko i jego reakcje, oceniać, czy odbiera ono dany rodzaj muzyki (występują różnice indywidualne wynikające ze stopnia i rodzaju uszkodzenia słuchu oraz predyspozycji jednostkowych). Korzystanie z instrumentów muzycznych przez dzieci z niepełnosprawnością wymaga indywidualnego dostosowania. Nie powinno się pozbawiać ich uczestnictwa w tego rodzaju aktywności pamiętając, że dla wielu z nich jest jedną z niewielu możliwości wyrażenia siebie i zaprezentowania swoich zdolności.

- *Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne*

W przypadku dzieci niewidomych należy alternatywnie wprowadzać – zamiast malarstwa – techniki plastyczne, rysunek wypukły. Dziecko z niepełnosprawnością ruchową raczej wie, że są różne techniki plastyczne, ale własną aktywność przejawia w dostępnych dla siebie sposobach. Niektóre dzieci z niepełnosprawnością (np. z wadą słuchu, wadą wzroku, z upośledzeniem umysłowym) mogą

mieć trudności z przyswajaniem nowych pojęć związanych ze sztuką ludową, rzeźbą, architekturą, malarstwem. Nie powinno się pozbawiać dzieci z niepełnosprawnością uczestnictwa w tego rodzaju aktywności pamiętając, że dla wielu z nich jest jedną z niewielu możliwości wyrażenia siebie i zaprezentowania swoich zdolności.

- *Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych*

W przypadku dzieci z niepełnosprawnością nauczyciel powinien inspirować ich działalność konstrukcyjną i techniczną przez dobór interesujących pomocy, zorganizowanie sytuacji zadaniowej i zaangażowanie dziecka. Poziom wykonywania tych zadań zależeć będzie od poziomu rozwoju umysłowego dziecka, a także od umiejętności manipulacyjnych, lokomocyjnych i możliwości utrzymania się w wybranej pozycji przy wykonywaniu zadania (dzieci z niepełnosprawnością ruchową). Demonstrując różne zabawy konstrukcyjne nauczyciel musi zadbać o to, aby dzieci słabo widzące były blisko osoby prezentującej, a dzieciom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, aby dziecko mogło sprawdzić to dotykiem.

- *Wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt*

Nauczyciel powinien dobierać treści (pojęcia) z uwzględnieniem kryterium częstotliwości ich występowania w najbliższym otoczeniu dziecka. Ma to szczególne znaczenie dla dzieci z upośledzeniem umysłowym oraz zaburzeniami percepcyjnymi. To znacznie umożliwi tym dzieciom prawidłowy przebieg kształtowania pojęć i przybliży otoczenie, w którym żyją.

Należy mieć na uwadze, że często występujące zaburzenia pamięci słuchowej u dzieci z wadą słuchu mogą wynikać (co nie jest regułą) z niedostatecznej stymulacji językowej, spowodowanej zastosowaniem nieodpowiednich metod kształtowania systemu językowego.

- *Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną*

Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że jest to jeden z najtrudniejszych obszarów podstawy programowej do zrealizowania z dziećmi z niepełnosprawnością. Dzieci te, ze względu na zaburzenia psychoruchowe i ograniczoną liczbę doświadczeń, przejawiają mniejszą gotowość do podejmowania aktywności intelektualnej, w tym także matematycznej.

Nauczyciel powinien rzetelnie rozpoznać podłoże ograniczeń dziecka w tym zakresie, bo to jest warunkiem skutecznego wspomagania jego rozwoju. Dla dziecka z ograniczeniami ruchowymi oraz dziecka z wadą wzroku szczególnie trudne do osiągnięcia są pojęcia związane z orientacją przestrzenną, u podstaw której leży zaburzona orientacja w schemacie własnego ciała. Uniemożliwia to tworzenie wrażeń dotykowych, ruchowych, równoważnych o kształcie, wymiarach, granicach i ułożeniu elementów. Dziecko z dużym ograniczeniem w sprawności ruchowej często pozbawione jest doświadczeń i w konsekwencji ma trudności w rozumieniu i tworzeniu pojęć orientacji przestrzennej, a także innych pojęć matematycznych. To przekłada się na dalsze trudności między innymi w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Nauczyciel powinien dostosować metody i formy pracy do wymagań rozwojowych dziecka i tak zorganizować otoczenie, aby dało ono dziecku możliwości doświadczania przestrzeni (ruchowego, dotykowego, manipulacyjnego) w dostępnym zakresie. Szczególnie ważne jest staranne dobieranie pomocy dydaktycznych z uwzględnieniem poziomu rozwoju intelektualnego, możliwości manipulacyjnych, percepcyjnych, a także zainteresowań dziecka. Jest to ogromne wyzwanie dla nauczycieli, którzy w tym zakresie muszą liczyć na wsparcie innych specjalistów. Dziecko z wadą słuchu może mieć trudności z opanowaniem nazw liczebników porządkowych ze względu na ich specyficzną i trudną odmianę (różnorodne końcówki fleksyjne). Należy sobie uświadomić, że problem z odmianą liczebników, ale także z odmianą innych części mowy wynika z trudnej morfologii języka polskiego, co wymaga stosowania odpowiednich metod pracy (np. wykorzystanie fonogestów). Dziecko może mieć również problemy z zapamiętaniem długich szeregów nazw (nazwy dni tygodnia, miesięcy). Dzieci z upośledzeniem umysłowym mogą fizycznie doświadczać przestrzeni, ale ograniczenia intelektualne powodują, że zasób pojęć z tego zakresu kształtuje się później niż u rówieśników sprawnych. Dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym niektóre pojęcia orientacji przestrzennej osiągną na następnych etapach edukacji. Nauczanie pojęć matematycznych (także innych pojęć) dzieci z upośledzeniem umysłowym wymaga stosowania w możliwie szerokim zakresie zasady poglądowości. Służy temu stwarzanie sytuacji edukacyjnych, realizujących drogę poznania od konkretności (przedmioty naturalne, zastępniki) do pojęcia. Dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest w stanie zrozumieć pojęcie liczby w kategoriach równoliczności zbiorów, jeśli w czasie wydłużenia pobytu w przedszkolu dostarczymy mu odpowiednio intensywnych doświadczeń matematycznych.

- *Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania*

Dzieci ze względu na ograniczenia psychoruchowe i mniejszą liczbę doświadczeń, przejawiają mniejszą gotowość do nauki czytania i pisania. Nauczyciel

powinien rzetelnie rozpoznać podłoże ograniczeń dziecka w tym zakresie, bo to jest warunkiem skutecznego wspomaganie rozwoju. W przypadku dzieci z zaburzeniami percepcyjnymi (dzieci z wadami wzroku i z wadami słuchu) należy wzmacniać proces ich nauki czytania i pisanie przez wprowadzanie odpowiednich metod i ćwiczeń kompensujących zmysły. W zakresie przygotowania do nauki czytania i pisanie ucznia z wadą wzroku należy wprowadzić ćwiczenia percepcji dotykowej, ułatwiającej opanowanie pisma brailowskiego. Dzieci z niepełnosprawnością (szczególnie z wadą słuchu i upośledzeniem umysłowym) mogą mieć trudności w rozumieniu poleceń typu: *Narysuj kółeczko w lewym górnym rogu kratki*. Nauczyciel powinien stosować krótkie, proste polecenia: *Narysuj kółko. Zaczynj od lewej strony*. Należy ograniczyć stosowanie zdrobnień (np. kółeczko) – dziecko z wadą słuchu uważa to za nowy, nieznany wyraz. Zdrobnienia są również dla dziecka trudne artykulacyjnie. Nauczyciele powinni dysponować różnymi technikami oceniającymi gotowość dzieci do nauki czytania i pisanie, dostosowanymi do rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Dzieci z niepełnosprawnością ruchową w wieku 5 lat z reguły mają zbyt mało własnych doświadczeń w przestrzeni, znacznie później opanowują kolejne umiejętności ruchowe, a niektóre są dla nich zupełnie niedostępne. Jest to jedną z przyczyn trudności w nabywaniu umiejętności czytania, a szczególnie pisanie.

- *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne*

Dzieci z niepełnosprawnością mogą mieć trudności z zapamiętaniem, rozumieniem i odtwarzaniem tych informacji. Nauczyciel powinien w zakresie tego obszaru uświadamiać dzieciom, że są osoby o różnych możliwościach, ograniczeniach, niepełnosprawnościach, które mają takie same prawa, jak osoby zdrowe i sprawne.

Uwagi o realizacji podstawy programowej

Jednym z najważniejszych warunków efektywnego rozwoju dziecka z niepełnosprawnością jest odpowiednia liczba dzieci w grupie. Jest to szczególnie istotne ze względu na proces kształtowania kluczowych sprawności oraz konieczność ciągłego kontaktu nauczyciela z dziećmi. Praca w liczniejszych grupach jest możliwa, jednak powodzenie zajęć jest mniej efektywne. W przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi konieczna jest wielospecjalistyczna ocena i rzetelne informowanie rodziców o możliwej ścieżce edukacyjnej dziecka. Rodzicom należy udzielać porad, konsultacji, wsparcia (warsztaty dla rodziców) i dawać możliwość uczestniczenia w opracowaniu ścieżki edukacyjnej ich dziecka. Należy uwzględnić możliwość ustalania optymalnego czasu pobytu dziecka niepełnosprawnego w zajęciach zespołowych oraz stwarzać mu możli-

wości wycofania się z grupy wówczas, gdy czuje się ono zmęczone (pokój cichej zabawy). Liczba i charakter problemów dziecka z niepełnosprawnością w grupie zależy w dużej mierze od stopnia jego samodzielności. Powinna być zatem zapewniona pomoc i czas potrzebny do dokończenia podjętej czynności. Rola taką może spełniać pedagog specjalny. W procesie kształtowania pojęć należy wyeksponować etapy: poznanie obiektu w środowisku naturalnym (konieczne wycieczki), poznawanie obiektu w środowisku sztucznym (przyniesiony do szkoły, klasy), poznawanie modelu danego desygnatu, poznawanie ilustracji, poznawanie symbolu (zapisu). Trzeba zwracać uwagę na wielokrotne nazywanie przedmiotów, czynności i zjawisk. Konieczne należy zadbać o właściwe proporcje między zajęciami indywidualnymi a grupowymi; należy rozpoczynać pracę od zajęć indywidualnych i stopniowo wprowadzać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zajęcia grupowe. Należy zwracać uwagę, czy dziecko z niepełnosprawnością bierze aktywny udział w zabawie, czy jest akceptowane przez rówieśników i personel placówki. Do dziecka z wadą słuchu należy zwracać się tak, by umożliwić mu odczytywanie z ust. Dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy i/lub komunikacji muszą być objęte opieką logopedyczną, a w miarę potrzeb również opieką specjalisty od komunikacji niewerbalnej w przedszkolu. Należy też rodziców tych dzieci włączyć w proces korygowania rozwoju mowy i/lub komunikowania się. Dzieci słabo widzące i niewidome powinny mieć możliwość korzystania z zajęć specjalistycznych takich, jak terapia widzenia, orientacja przestrzenna. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością ruchową organizacja zajęć i czas przeznaczony na różne rodzaje aktywności powinny być wydłużone i indywidualnie dostosowane do możliwości i potrzeb dziecka. Trzeba brać pod uwagę zarówno obniżone tempo wykonywania większości czynności, jak również większą męczliwość. Dzieci z zaburzeniami sprawności ruchowej muszą być objęte opieką rehabilitacyjną lub możliwością korzystania z dodatkowych zajęć ruchowych. Należy włączyć rodziców w proces korygowania tych zaburzeń.

3.3. Komentarz do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* dotyczący uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Komentarz odnosi się do uczniów w normie intelektualnej z trudnościami w uczeniu się – niewidomych, słabo widzących, niesłyszących, słabo słyszących, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, niedostosowanych społecznie, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi oraz uczniów z upośledzeniem umysłowym. W każdym przypadku konieczna jest indywidualna diagnoza, zaplanowanie i realizacja indywidualnego programu edukacyjnego (edukacyjno-terapeutycznego).

W grupie tej znajdują się także uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu

się. Osiągnięcia edukacyjne mogą ograniczać także warunki środowiskowo-kulturowe rozwoju dziecka, co dotyczy dzieci emigrantów, dzieci pochodzących z rodzin biednych, patologicznych czy niewydolnych wychowawczo. W normie intelektualnej i powyżej normy funkcjonują uczniowie uzdolnieni, którzy wymagają również spełnienia ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

W każdym z wyżej wymienionych przypadków konieczne jest dostosowanie metod i form pracy pedagogicznej do możliwości psychofizycznych, tempa pracy i ograniczeń rozwojowych uczniów. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z wielu różnorodnych trudności, problemów, jakie może mieć uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Do najczęściej występujących można zaliczyć: nieharmonijny rozwój dziecka, słabą koncentrację uwagi, nadpobudliwość lub bierność, męczliwość, zachowania problemowe, a także powodujące nieadekwatną samoocenę, problemy z porozumiewaniem się, wpływ przyjmowanych leków na samopoczucie czy zachowanie. Wszystko to utrudnia uczenie się dziecka i może zaburzać pracę w klasie.

Dzieci, u których nie rozwinęła się mowa, mogą mieć poważne problemy z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Niektóre będą potrzebowały nawet dwa – trzy lata na zaznajomienie się z tymi technikami szkolnymi. Należy uwzględnić też dzieci, które mimo normy intelektualnej, nigdy nie opanują umiejętności czytania i pisania poza rozpoznawaniem liter, odczytywaniem i odtwarzaniem pojedynczych wyrazów. W takich przypadkach trzeba poszukiwać innych metod nauki czytania i pisania (np. metody globalne) lub zadbać, by uczniowie posługiwali się standardową metodą komunikacji niewerbalnej (np. uczniowie niemówiący z powodu problemów ruchowych w obrębie aparatu artykulacyjnego, fonacyjnego czy oddechowego).

Nauczyciel powinien zadbać o odpowiednią organizację środowiska klasowego, by zwiększyć wszystkim komfort pracy: wyeliminować lub zminimalizować nadmiar bodźców, które mogą rozpraszać dzieci lub wywołać dyskomfort, odpowiednio wyposażać i zorganizować przestrzeń klasy (np. prostym sposobem wyciszenia klasy jest zawieszenie grubszych zasłon i położenie wykładziny na podłodze, zamiana oświetlenia pulsacyjnego na ciągłe). Ważnym zadaniem jest zapewnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiedniego miejsca w klasie (np. w jednej z pierwszych ławek, z dala od okna). Dla niektórych dzieci warto sporządzić plan szkoły i grafik zajęć z oznaczeniem pomieszczeń, w których się odbywają. Poprawi to orientację dzieci w przestrzeni i przebiegu dnia oraz pozytywnie wpłynie na rozwój ich samodzielności w szkole. Należy zapewnić, w jak największym stopniu, stały rozkład zajęć szkolnych, niezmiennosc pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia oraz prowadzenie zajęć przez tych

samych nauczycieli. Umożliwi to dziecku lepsze przewidywanie wydarzeń, co stanowi podstawowy warunek poczucia bezpieczeństwa.

Ważne jest zapewnienie stałej pomocy ze strony nauczyciela lub pedagoga specjalnego, który wspiera aktywność dziecka w czasie lekcji, a także dysponowanie odpowiednim pomieszczeniem w szkole, które może stanowić miejsce azylu dla dziecka w momentach trudnych. Wtedy można elastycznie zmieniać długość pobytu w klasie, zwłaszcza w początkowym okresie lub w sytuacjach trudnych.

W bezpośrednim kontakcie z dzieckiem (szczególnie z autyzmem czy niepełnosprawnością ruchową) często może okazywać się, że istotna jest dbałość o zachowanie odpowiedniego dystansu fizycznego. Niektóre dzieci rezygnują z kontaktu, gdy nauczyciel lub inna osoba stoi zbyt blisko. Wówczas zwiększenie dystansu na bezpieczną dla dziecka odległość pozwala na podjęcie współpracy. Warto również zapytać samo dziecko, czy można podejść bliżej lub je dotknąć.

W przypadku uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim modyfikacja dotyczy szczególnie niektórych przedmiotów i niektórych szczegółowych wymagań programowych. Z uwagi na ograniczone niepełnosprawnością możliwości rozwojowe metody i formy pracy należy odpowiednio dostosować do ich możliwości percepcyjno-intelektualnych i tempa uczenia się.

Edukacja uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym opiera się na zintegrowanych działaniach dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i rehabilitacyjnych (rewalidacyjnych). Z tego względu podstawa programowa nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum. Specyfika kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym wyraża się w nauczaniu i wychowaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata – w całym procesie edukacji. Nawet niewielkie postępy ucznia powinny być wzmacniane pozytywnie, natomiast brak postępów nie podlega wartościowaniu negatywnemu. Czas zajęć i przerw należy dostosować do potrzeb i możliwości uczniów. O doborze uczniów do oddziałów decydują głównie ich potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne, w mniejszym stopniu wiek i lata nauki.

W programie edukacyjnym ucznia z wadą wzroku powinny znaleźć się informacje odnośnie zakresu niezbędnych adaptacji treści, metod, form i środków. Należy również ustalić rodzaje i formy zajęć dodatkowych, uwzględniających cele rehabilitacyjne (nauka alfabetu Braille’a, orientacji przestrzennej, samodzielnego poruszania się, usprawnianie widzenia, zajęcia kompensacyjne i wychowawcze, wykonywania czynności życia codziennego i, w miarę potrzeb, zajęcia z logopedii i maszynopisania, gimnastyki korekcyjnej).

Zaburzenie wzroku w szczególny sposób utrudnia, a niekiedy uniemożliwia dostęp i wykorzystywanie informacji, zwłaszcza przekazywanych w formie słowa pisanego, graficznych prezentacji i symboli. Dlatego też konieczne jest dokonywanie odpowiednich adaptacji informacji zawartych w przekazie pisemnym z wykorzystaniem alternatywnych materiałów czytelniczych i stosowanie specjalistycznych pomocy informatycznych.

Wiele cennych wskazówek do ćwiczeń w zakresie funkcji poznawczych, języka, samodzielności, socjalizacji, małej i dużej motoryki dzieci z uszkodzonym wzrokiem zawiera *Program Oregoński* (dostępny w Zarządzie Głównym Polskiego Związku Niewidomych).

W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem należy pamiętać o tym, że realizacja podstawy programowej na każdym etapie edukacyjnym jest nierozzerwalnie związana z kształtowaniem i doskonaleniem kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej.

Kolejne etapy edukacyjne będą stanowiły dla ucznia z uszkodzonym słuchem coraz większe wyzwania i będą wymagały coraz doskonalszego posługiwania się systemem językowym. Należy zauważyć, że już na etapie przedszkolnym dziecko, posługując się wciąż jeszcze niedoskonałym systemem językowym, musi równocześnie opanowywać wiadomości i umiejętności wynikające z realizacji wymagań podstawy programowej. Wyrównywanie szans edukacyjnych w przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem należy rozumieć jako system oddziaływań, umożliwiających dziecku ciągłe doskonalenie umiejętności językowych, niezbędnych do funkcjonowania edukacyjnego i społecznego. Bardzo ważna jest też umiejętna i refleksyjna analiza trudności ucznia z uszkodzonym słuchem, prowadzona przez nauczycieli i specjalistów. Na jej podstawie możliwe będzie zaplanowanie i zapewnienie uczniowi dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych oraz zajęć specjalistycznych zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami. Należy pamiętać, że oddziaływania pedagogiczne mają sprzyjać przyrostowi wiedzy i umiejętności oraz umożliwiać utrwalanie nabytych wiadomości jako podstawy rozszerzania i przyswajania nowych treści na kolejnych etapach edukacyjnych.

Natomiast wiele dzieci z autyzmem wykazuje nadmierną wybiórczość – koncentrując się na jednym szczególnym aspekcie zadania, nie dostrzegają innych. Dodatkowa zachęta lub instrukcja może zredukować tę nadmierną wybiórczość. Należy zadbać o odpowiednie dobranie poziomu i formy prezentowanego materiału edukacyjnego. Proponowanie dziecku zarówno materiału zbyt łatwego dla niego, jak i zbyt trudnego może zniechęcić je do jakiegokolwiek współpracy. W pierwszym wypadku następuje odrzucenie wskutek znudzenia lub poczucia, że jest się lekceważonym, niedocenianym przez nauczyciela, a w drugim może

wystąpić niepokój i wycofanie wskutek lęku przed porażką. Dostosowując program edukacyjny należy koniecznie uwzględnić nieharmonijność rozwoju dziecka i możliwość występowania tzw. zdolności wysepkowych. Uczeń z autyzmem może przyswoić sobie przy okazji różne wiadomości i umiejętności, np. dzięki doskonałej pamięci wzrokowej lub/i fiksacji na szczególnie interesującym go temacie. Zazwyczaj wiedza zdobyta w ten sposób jest wyrwykowa i mało usystematyzowana. Dlatego ucząc dziecko z autyzmem (zwłaszcza starsze, które nie było objęte systematyczną terapią i edukacją) warto czasem sięgnąć po zadania nieco trudniejsze niż przewiduje program. Zadania zbyt łatwe mogą w znacznym stopniu osłabić motywację do ich rozwiązywania, podobnie jak pomoce edukacyjne niedostosowane do wieku dziecka. Wówczas można spotkać się z odmową współpracy z jego strony oraz zaobserwować tendencję do autmatycznego, błędnego wykonywania poleceń.

Występujące często u dzieci z autyzmem zaburzenia słuchowe powodują trudności w prawidłowym odbiorze i rozumieniu mowy, zwłaszcza gdy przekaz nie jest skierowany bezpośrednio do dziecka. Dlatego warto uzupełniać polecenia ustne zapisem na tablicy lub kilkakrotnie powtórzyć je uczniowi. Sprawdzonej metodą w takich sytuacjach jest również demonstracja.

Modyfikując i dostosowując treści programowe do potrzeb ucznia z autyzmem należy odnosić je do jego doświadczeń. Zbyt trudne do zrozumienia mogą okazać się np. treści dotyczące złożonych relacji społecznych. Wprowadzając różne zagadnienia edukacyjne przewidziane w programie szkolnym warto odnosić je do zainteresowań dziecka i uwzględniać preferowane przez nie formy pracy. Może to w zdecydowany sposób zwiększyć motywację dziecka do nauki – np. jeżeli bardzo lubi rysować można to wykorzystać do utrwalania, ale i również do sprawdzania wiadomości.

Nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne i specjaliści podejmując pracę z dzieckiem niepełnosprawnym zobowiązani są, uwzględniając podstawę programową, do opracowania indywidualnego programu edukacyjnego (edukacyjno-terapeutycznego), uwzględniającego zoperacjonalizowanie zawartych w podstawie wymagań.

Podstawę do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego stanowi wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania każdego ucznia, służąca jednocześnie ocenie postępu edukacyjnego ucznia przez systematyczne ponawianie badań i porównywanie ich rezultatów.

Pożądanym jest udział rodziców (prawnych opiekunów) w konsultacjach dotyczących postępów i trudności ich dziecka, wspieranie przez szkołę ich wysiłków w pracy z uczniem (zgodnie z warunkami społeczno-ekonomicznymi rodziny,

wyznawanymi przez nią wartościami i kultywowaną tradycją). Konieczna jest współpraca (wymiana informacji, wzajemny instruktaż, wskazówki do pracy w domu, itp.) nauczycieli i specjalistów placówki edukacyjnej z rodzicami

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą osiągnąć wymagania *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, jednak potrzebują odpowiedniego dostosowania warunków kształcenia do ich możliwości psychofizycznych i tempa uczenia się. Oznacza to, że często potrzeba im specjalnych metod i form pracy oraz znacznie więcej czasu niż sprawnym rówieśnikom.

Placówka edukacyjna jest zobowiązana do rozszerzenia oferty edukacyjnej o zajęcia specjalistyczne dające uczniowi z niepełnosprawnością możliwość rozwijania zdolności oraz wyrównania szans edukacyjnych. Zajęcia te powinny być prowadzone przez specjalistów (m.in.: surdopedagogów, tyflopédagogów, oligofrenopedagogów, logopedów). Należy również zadbać o odpowiednie wyposażenie szkoły w niezbędne pomoce i sprzęt dla ucznia z niepełnosprawnością (m.in. dostosowane edukacyjne programy multimedialne).

3.4. Szczegółowe komentarze dotyczące realizacji wymagań programowych przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na I etapie edukacyjnym (klasy I-III)

- *Edukacja społeczna*

W przypadku uczniów słabo słyszących i niesłyszących I etap edukacyjny jest okresem ciągłego kształtowania się i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej i językowej. Należy wziąć pod uwagę fakt, że dziecko posługujące się wciąż jeszcze niedoskonałym systemem językowym musi równocześnie opanowywać wiadomości i umiejętności, wynikające z podstawy programowej.

Realizacja wymagań z obszaru edukacji społecznej powinna być ukierunkowana na rozwijanie umiejętności nawiązywania interakcji i relacji z zastosowaniem społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych reguł komunikowania się. Zadaniem nauczyciela oraz specjalistów, pracujących z dzieckiem z uszkodzonym słuchem, jest kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej dziecka na poziomie adekwatnym do jego możliwości. Oddziaływania pedagogiczne mają sprzyjać przyrostowi wiedzy i umiejętności oraz umożliwiać utrwalanie nabytych wiadomości, które będą podstawą przyswajania nowych treści na kolejnych etapach edukacyjnych.

Realizacja treści programowych wymaga od nauczyciela specjalnego opracowania językowego z zastosowaniem słowniczków, ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, ćwiczeń w rozumieniu nowych pojęć, słownictwa, zwrotów językowych.

- *Edukacja polonistyczna*

Uczeń z niepełnosprawnością może mieć trudności w porozumiewaniu się werbalnym; może mieć problem ze zrozumieniem intencji wypowiedzi innych (np. dziecko z wadą słuchu, niepełnosprawnością ruchową) oraz komunikowaniem swoich potrzeb i odczuć. Stąd istnieje potrzeba wprowadzenia standardowej (alternatywnej lub wspomagającej) metody komunikacji.

Uczniowie mogą mieć trudności z prawidłową gestykulacją, ponieważ nie wszyscy mówią, a nawet jeśli mówią, to ze względu na zaburzenia ruchowe aparatu mowy, nie panują nad tonem i głośnością wypowiedzi. Należy mieć na uwadze, że pismo ucznia z niepełnosprawnością nie zawsze będzie estetyczne (np. szczególnie ucznia z niepełnosprawnością ruchową). Dopuszcza się u dzieci z dużymi problemami manualnymi już od początku edukacji wprowadzenie komputera jako narzędzia do pisanja. Mogą pojawiać się także problemy z poprawnością ortograficzną, bo dzieci te mają trudności w zastosowaniu wyuczonych reguł. Nauczyciel musi mieć na uwadze, że samodzielne czytanie dłuższych tekstów przez dziecko z niepełnosprawnością może być za trudne (dzieci te mają trudności z opanowaniem liter alfabetu, szybciej się męczą, trudniej się koncentrują, szybciej ich uwaga rozprasza się, mogą mieć problem z przekładaniem stron książki, itp.).

Uczeń z wadą słuchu może mieć trudności ze spełnieniem tego standardu ze względu na ograniczone możliwości posługiwania się systemem językowym we wszystkich płaszczyznach: fonologicznej, morfologicznej, składniowej i leksykalnej. Problemy w komunikowaniu się będą więc znajdowały odzwierciedlenie zarówno w nadawaniu, jak i w odbiorze treści. Rolą nauczyciela i zespołu specjalistów jest ukierunkowanie pracy z uczniem na doskonalenie systemu językowego w zakresie kompetencji komunikacyjnej i językowej.

W kształceniu kompetencji komunikacyjnej należy dążyć, aby dziecko potrafiło koncentrować uwagę na komunikatach przekazywanych mu przez nadawcę i starać się je zrozumieć w celu ustalenia reguł współdziałania. Należy także zadbać o to, aby dziecko zwracało się bezpośrednio do rozmówcy zgodnie z regułami komunikacyjnymi: społecznymi, sytuacyjnymi, pragmatycznymi. Reguły społeczne zakładają, że dziecko posiada wiedzę i umiejętności dotyczące pełnienia ról społecznych; wie, jak należy zwracać się do rówieśników oraz osób dorosłych a także stara się wykorzystywać odpowiednie środki językowe i towarzyszące im komunikaty gestowo-mimiczne do nawiązania i podtrzymania konwersacji. Ważne są także reguły sytuacyjne, dzięki którym dziecko potrafi adekwatnie zachowywać się i używać odpowiednich środków językowych i towarzyszących im komunikatów gestowo-mimicznych, niezbędnych w ściśle określonych sytuacjach. Stosując natomiast reguły pragmatyczne dziecko staje się coraz bardziej świadomym uczestnikiem procesu komunikowania się. Uczy

się używać języka dźwiękowego oraz towarzyszących mu przekazów gestowo-mimicznych w funkcji interpersonalnej, celem wywołania bezpośredniej reakcji ze strony rozmówcy. Potrafi proponować, radzić, prosić, obiecywać, wyrażać zgodę i odmowę, wydawać polecenia. Rozumie, na podstawie przekazywanych mu informacji oraz obserwacji innych osób, że zaspokojenie ich potrzeb jest równie ważne, jak jego.

W zakresie kształtowania kompetencji językowej nauczyciel powinien zadbać o to, aby uczeń starał się poprawnie używać form gramatycznych: składniowych i fleksyjnych. Ważne jest również, aby uczeń wykazywał językową aktywność poznawczą przez wzbogacanie słownictwa i wiadomości o otaczającej rzeczywistości, a także aby uczył się kontrolować swoje wypowiedzi pod względem artykulacyjnym.

Realizacja treści z zakresu edukacji polonistycznej w obszarze analizy i interpretacji tekstów musi odbywać się przy dużym wsparciu nauczyciela, specjalistów oraz rodziców.

Podręczniki szkolne i zeszyty ćwiczeń muszą być dostosowane do możliwości manualnych i wzrokowych konkretnego dziecka z niepełnosprawnością.

W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem zależy od poziomu rozwoju kompetencji językowej. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z faktu, że praca z tekstem jest jedną z form doskonalenia umiejętności posługiwania się systemem językowym. Rolą nauczyciela jest wskazywanie uczniowi metod pracy z tekstem, które będą wspomagać jego umiejętności czytania ze zrozumieniem. Tu ważne są ćwiczenia na graficzne przedstawianie treści, szukanie w tekście odpowiedzi na pytania pomocnicze do tekstu, formułowanie odpowiedzi ustnych z wykorzystaniem planu przedstawionego przez nauczyciela, dzielenie tekstu na krótsze fragmenty (segmentacja tekstu), wyjaśnianie nieznanym uczniowi pojęć (wdrażanie do korzystania ze słowników).

Materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do możliwości wzrokowych ucznia. Uczniom niewidomym należy zapewnić możliwość korzystania z brajlowskich książek i książek mówionych oraz prowadzić ćwiczenia percepcji dotykowej, ułatwiającej opanowanie pisma Braille'a.

- *Edukacja przyrodnicza*

Uczeń z niepełnosprawnością może mieć trudności w wykonywaniu czynności dbania o swoje bezpieczeństwo (np. na skutek ograniczeń ruchowych). W takich sytuacjach można uznać wymóg za zrealizowany, gdy uczeń wie, jak nie narażać się na niebezpieczeństwo.

Nauczyciel powinien stwarzać warunki do wielokrotnego powtarzania i utrwalania materiału przez uczniów z uszkodzonym słuchem. Głównymi obszarami aktywności w uczeniu się treści przyrodniczych powinno być eksperymentowanie i doświadczanie. Rolą nauczyciela jest ukierunkowanie niesłyszącego i słabo słyszącego ucznia na prowadzenie obserwacji środowiska przyrodniczego oraz pomoc w formułowaniu wniosków.

Ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków i innych materiałów graficznych powinny być dostosowane do możliwości percepcyjnych dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Obrazki nie mogą zawierać zbyt wielu szczegółów, a obiekty na nich przedstawiane winny być kontrastowe.

• *Edukacja matematyczna*

Dziecko z niepełnosprawnością ruchową, niewidome i słabo widzące może układać obiekty wyznaczone poleceniem matematycznym zgodnie z możliwościami psychofizycznymi. Wymaga to dostosowania tych obiektów, a także pomocy nauczyciela w trakcie układania. Orientacja w przestrzeni może stanowić znaczną trudność dla uczniów z niepełnosprawnością, począwszy od orientacji w schemacie ciała do orientowania się na kartce papieru.

W zakresie edukacji matematycznej nauczyciel i zespół specjalistów muszą zadbać o to, żeby dziecko z uszkodzonym słuchem nabywało umiejętności operowania pojęciami niezbędnymi do kształtowania myślenia matematycznego oraz nabywania podstawowych wiadomości i umiejętności matematycznych. W przypadku rozwiązywania zadań z treścią należy upewnić się, czy uczeń rozumie treść zadania i potrafi ustalić kolejność czynności prowadzących do jego rozwiązania.

Materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do możliwości wzrokowych ucznia. Pomoce do nauki geometrii dzieci niewidomych powinny zawierać wypukłe podziały.

Uczeń z niepełnosprawnością ruchową może mieć problemy z manipulacją obiektami i użyciem palców jako zbiorów zastępczych. To może opóźnić nabywanie umiejętności sprawnego liczenia. Dla części dzieci trudny może być zapis ręczny – dziecko z ciężką niepełnosprawnością ruchową powinno mieć możliwość uczenia się zapisu matematycznego na komputerze od początku edukacji w klasie pierwszej. Realizując treści związane z pomiarem, nauczyciel powinien stosować odpowiednio dobrane pomoce. Niekiedy jednak musi liczyć się z tym, że uczeń tych czynności nie wykona – wtedy powinien zapewnić mu obserwowanie działań innych uczniów lub nauczyciela. Należy zadbać o dostosowanie przedmiotów, obiektów, zastępników do psychofizycznych możliwości ucznia

z niepełnosprawnością ruchową. Gdy samodzielna manipulacja nie jest możliwa, pomocą powinien służyć nauczyciel prezentując czynności i umożliwiając ich wykonanie. Potrzebne jest tu specjalne zaaranżowanie sytuacji zadaniowych – koniecznie z odpowiednim komentarzem słownym. Uczniowie powinni mieć możliwość zapisywania w dostosowanych zeszytach lub w wersji komputerowej.

- *Edukacja muzyczna, plastyczna, medialna i techniczna*

Realizacja treści podstawy programowej w tym zakresie wymaga daleko idącej indywidualizacji w zależności od możliwości percepcyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem. Ważna jest tu nie tylko istota samego uszkodzenia, ale również indywidualne predyspozycje dziecka. Uczeń niewidomy, słabo widzący, z niepełnosprawnością ruchową może poznawać i tworzyć, jeśli ma ku temu możliwości lokomocyjne i/lub manualne. Dla większości tych dzieci aktywności te należy dostosowywać do możliwości ruchowych/manualnych. Potrzebna jest tu właściwa organizacja pracy ucznia, dostosowanie pomocy i narzędzi, czasem też przez zmodyfikowanie technik. To, co nie jest możliwe do samodzielnego wykonania przez ucznia z niepełnosprawnością ruchową, powinno mieć formę *wie, jak...*

W przypadku edukacji plastycznej i medialnej ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków i innych materiałów graficznych powinny być dostosowane do możliwości percepcyjnych dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Obrazki nie mogą zawierać zbyt wielu szczegółów, a obiekty na nich przedstawiane winny być kontrastowe. Kolorowanki i wycinanki muszą mieć wyraźne kontury.

- *Wychowanie fizyczne*

Uczniowie niewidomi, słabo widzący, z niepełnosprawnością ruchową muszą mieć dostosowaną realizację tego standardu do ich możliwości. W przypadku uczniów niewidomych i słabo widzących bezwzględnie trzeba przestrzegać zaleceń okulistycznych odnośnie wykonywania niektórych ćwiczeń fizycznych (np. gwałtowne skłony, podskoki, itp.). Zalecenia te wynikają z oceny stanu wzroku dziecka i nie przestrzeganie ich może przyspieszyć proces chorobowy.

- *Język obcy nowożytny*

Realizacja treści programowych powinna być ukierunkowana przede wszystkim na pragmatyczny aspekt posługiwania się językiem obcym. Uwzględnić należy trudności realizacyjne, które występują u tych uczniów także w języku ojczystym. Pomińnięta więc powinna być realizacja m.in. standardu: *rozróżnia dźwięki w wyrazach o podobnym brzmieniu oraz rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych w nagraniach audio*. Konieczna jest taka organizacja jednostki lekcyjnej, aby dziecko miało możliwość doświadczenia jak największej

ilości aktów językowych w zaaranżowanych sytuacjach komunikacyjnych. Nauka języka obcego musi mieć charakter polisensoryczny (wielozmysłowy). Niektóre dzieci z niepełnosprawnością mogą mieć problem z recytacją i śpiewaniem piosenek czy odgrywaniem scenek teatralnych – realizacja tych treści wymaga specjalnego dostosowania. Wypełnienie tego standardu jest szczególnie trudne dla uczniów z wadą słuchu

- *Zajęcia komputerowe*

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

Dla dziecka z niepełnosprawnością ruchową często należy przygotować specjalne stanowisko komputerowe oraz dostosować do jego potrzeb urządzenia peryferyjne (głównie klawiaturę i myszkę).

Czas trwania zajęć komputerowych dla dzieci z padaczką powinien być ograniczony – kumulowanie godzin w bloki dla tych dzieci jest niewskazane i potrzebna jest indywidualizacja.

3.5. Szczegółowe komentarze dotyczące realizacji wymagań programowych przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na kolejnych etapach edukacyjnych z uwzględnieniem specyfiki przedmiotów i rodzaju zajęć edukacyjnych

JĘZYK POLSKI

- *Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*

Uczeń z uszkodzonym słuchem, z uwagi na specyfikę funkcjonowania językowego, może mieć trudności w odbiorze wypowiedzi i właściwej interpretacji zawartych w nich informacji. Dlatego też nauczyciel musi zdiagnozować istotę tych trudności (płaszczyzna gramatyczna, leksykalna) i zastosować odpowiednie metody i środki pracy w celu zminimalizowania trudności ucznia.

Wymagania związane z interpretacją wypowiedzi innych i przeczytanych tekstów dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową mogą być za trudne (brak doświadczeń własnych). Będą się też pojawiały kłopoty z zastosowaniem wyuczonych zasad gramatycznych i ortograficznych. Dla dzieci niemówiących trudne jest rozpoznawanie i prawidłowe użycie form gramatycznych – wszystkie standardowe metody

komunikacji niewerbalnej zawierają jedynie wyrazy w ich formach podstawowych (np. rzeczowniki: w mianowniku liczby pojedynczej, czasowniki: w bezokoliczniku).

Często w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można stwierdzić mechaniczny sposób uczenia się bez zrozumienia znaczenia. Tak też wiele dzieci z autyzmem jest w stanie nauczyć się opanować technikę czytania, ale bez zrozumienia tego, co czytają. Niektóre dzieci stwarzają czasem pozory, że umieją czytać i pisać. Jednak bliższe rozpoznanie wykazuje, że tylko odtwarzają nagromadzone w pamięci obrazy, wyrazy, teksty. Należy więc zwrócić uwagę na to, jaki jest rzeczywisty poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem.

W przypadku uczniów z wadą słuchu realizując podstawę programową III etapu edukacyjnego należy dążyć do osiągnięcia takiego poziomu rozwoju kompetencji komunikacyjnej, językowej i kulturowej, który będzie pozwalał na swobodne operowanie środkami językowymi w zakresie argumentowania, porównywania, formułowania sądów i wartościowania. Należy mieć na uwadze, że ograniczona znajomość systemu języka narodowego przez niesłyszącego lub słabo słyszącego ucznia może być jeszcze dalece niedoskonała w porównaniu z jego słyszącymi rówieśnikami. Konieczne jest, aby nauczyciele i specjaliści uwzględnili trudności, które mogą dotyczyć w szczególności nabywania przez uczniów umiejętności w zakresie: rozpoznawania i odróżniania stylów (potoczny, urzędowy, artystyczny, naukowy), wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym, nie wprost wyrażonej intencji wypowiedzi, odróżniania fikcji od kłamstwa i poznawania słownictwa o ograniczonym zasięgu (dialektyzmów, wyrazów zapożyczonych, archaizmów, neologizmów, eufemizmów, wulgaryzmów, terminów naukowych).

Realizując wymagania podstawy programowej należy skoncentrować się przede wszystkim na doskonaleniu umiejętności niesłyszącego i słabo słyszącego ucznia w zakresie: rozumienia sensu przekazów ustnych i pisemnych, rozpoznawania i wyszukiwania w wydawnictwach słownikowych potrzebnych pojęć i sformułowań, samodzielnego korzystania z dostępnych (wskazanych przez nauczyciela) źródeł w celu uzupełnienia i poszerzenia wiedzy.

- *Analiza i interpretacja tekstów kultury*

Wymagania związane z interpretacją wypowiedzi innych i przeczytanych tekstów dla dziecka z niepełnosprawnością mogą okazać się zbyt trudne ze względu na ograniczone doświadczenia własne.

W przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem umiejętności analizy i interpretacji tekstów kultury zależą od poziomu posługiwania się językiem. Uczeń może prze-

jawiać trudności w zakresie: *poruszanie się w świecie wartości, odróżnianie fikcji od faktu, dokonywanie analizy treści tekstu*, itp.

W realizacji tych wymagań mogą wystąpić problemy ze zrozumieniem przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dzieł pisanych lub filmowych o bardziej skomplikowanej fabule.

Należy zauważyć, że trudności z wdrażaniem tych uczniów do korzystania z dóbr kultury wynikają często z barier architektonicznych i społecznych, ale także trudności organizacyjnych (konieczność zapewnienia odpowiedniej liczby opiekunów, a nieraz specjalistycznego środka transportu).

Uczeń niesłyszący i słabo słyszący najczęściej nie dysponuje zbyt bogatymi, a często żadnymi, doświadczeniami językowymi w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury. Nie można zatem wymagać, by posiadał on już umiejętność korzystania z kontekstu biograficznego lub historycznego oraz sprawnie posługiwał się pojęciami symbolu i alegorii. Stwarza to niebezpieczeństwo rozumienia przez ucznia tekstu jedynie na poziomie dosłownym. Realizacja wymagań podstawy programowej będzie zatem wymagała od nauczyciela przemyślanego rozszerzenia zakresu materiału o wiadomości/informacje, które pozwolą stworzyć kontekst kulturowy, umożliwiając w ten sposób właściwą interpretację tekstu i ułatwiając uczniowi rozumienie rzeczywistości kulturowej.

Materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do możliwości wzrokowych ucznia. Dla uczniów niewidomych zapewnić możliwość korzystania z brailowskich książek i książek mówionych.

Nauczyciel musi mieć na uwadze, że trudne może okazać się (szczególnie dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową) oglądanie sztuki teatralnej. Problemy może stwarzać samo śledzenie przebiegu zdarzeń na scenie, koncentrowanie wzroku na poszczególnych aktorach i obejmowanie wzrokiem całej sceny, by móc zrozumieć toczącą się akcję. Czasami w teatrze odległość sceny od miejsca, gdzie można ustawić uczniów na wózkach jest zbyt duża, by mogły coś zobaczyć, nieraz kąt patrzenia jest nieodpowiedni. Trzeba pamiętać, że u ciężiej niepełnosprawnych ruchowo uczniów, u których zaburzenia wynikają z uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, nagłe lub głośne efekty dźwiękowe lub świetlne w czasie koncertu lub przedstawienia teatralnego mogą spowodować wyzwolenie patologicznych odruchów pierwotnych (np. odruchu Moro).

U uczniów z niepełnosprawnością ruchową nauczyciel może stwierdzić problemy z szybkim czytaniem tekstu i sprawnym kartkowaniem podręcznika lub innego tekstu pisanego w poszukiwaniu potrzebnych wiadomości – szczególnie w przypadku korzystania z encyklopedii, słowników czy leksykonów, które

bywają duże i ciężkie, a druk jest z reguły bardzo mały i tekst ujęty w kolumny. U uczniów z ciężkimi niepełnosprawnościami ruchowymi z powodu uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego mogą pojawić się trudności z koncentrowaniem się na czytaniu dłuższego tekstu, z prawidłowym wodzeniem wzrokiem wzdłuż linijek lub wręcz z wyodrębnieniem z tekstu czytanej linii. Największym problemem tych uczniów jest obniżone tempo czytania, trudności ze zrozumieniem czytanego tekstu i wyodrębnianiem z niego istotnych informacji.

- *Tworzenie wypowiedzi*

Nauczyciel dziecka z wadą słuchu powinien zwrócić uwagę na trudności w nabywaniu kompetencji językowej, na którą składa się umiejętność budowania zdań z wykorzystaniem reguł gramatycznych oraz posługiwanie się systemem językowym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Należy zaznaczyć, że trudności kompetencyjne w tym zakresie mogą dotyczyć zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych.

Wymagania związane z interpretacją wypowiedzi innych i przeczytanych tekstów dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową mogą być za trudne (brak doświadczeń własnych). Dla dzieci niemówiących trudne jest rozpoznawanie i prawidłowe użycie form gramatycznych – wszystkie standardowe metody komunikacji niewerbalnej zawierają jedynie wyrazy w ich formach podstawowych (np. rzeczowniki w mianowniku liczby pojedynczej, czasowniki w bezokoliczniku).

Niektórzy uczniowie z niepełnosprawnością ruchową będą mieli problem ze świadomym użyciem języka ciała, poprawnym układem graficznym pisemnej wypowiedzi lub interpretacją tekstu w trakcie głośnego czytania.

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wystąpić trudności z zastosowaniem w praktyce słownictwa, wyuczonych reguł ortograficznych, gramatycznych języka polskiego, a także trudności w nauce na pamięć dłuższych definicji, wierszy czy fragmentów prozy.

W zakresie tworzenia przez ucznia z uszkodzonym słuchem wypowiedzi ustnych i pisemnych mogą ujawnić się problemy zarówno w formalnej (kompozycja, estetyka edytorska), jak i językowej (wykorzystywany zasób leksykalny, poprawność gramatyczna w tym składniowa, fleksyjna i stylistyczna) organizacji tekstu.

Ponadto w rozwoju ucznia z uszkodzonym słuchem trzeci etap edukacyjny to okres, w którym następuje dalsze doskonalenie umiejętności językowych. Jest to jednocześnie czas, kiedy przed uczniem stawia się coraz większe wymagania umiętelnego posługiwania się systemem językowym. Uczeń z uszkodzonym

słuchem może nie sprostać oczekiwaniom stawianym mu przez środowisko szkolne. Należy zatem uwzględnić fakt, że na tym etapie nauczyciel musi umiejętnie kierować i czuć nad rozwojem kompetencji językowej i komunikacyjnej ucznia poprzez stosowanie metod i środków, umożliwiających tworzenie coraz doskonalszych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Szczególną uwagę trzeba zwrócić na umiejętność: stosowania trójdzielnej kompozycji, stosowania wskaźników zespolenia tekstu w celu uzyskania jego spójności, tworzenia planu wypowiedzi, który ułatwi zachowanie logiczności i przekazanie intencji wypowiedzi w przejrzysty sposób.

W przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem za dopuszczalne należy uznać błędy gramatyczne, stylistyczne i semantyczne, które nie wpływają w istotny sposób na wartość merytoryczną wypowiedzi. Ważne jest, aby każda samodzielna wypowiedź ucznia była sprawdzona przez nauczyciela oraz opatrzona uwagami i wskazówkami pozwalającymi na zmniejszenie lub uniknięcie popełnionych błędów w przyszłości.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością ruchową nauczyciel powinien rozpoznać rodzaj i nasilenie trudności – szczególnie podczas wypowiadania się dłuższymi i pełnymi zdaniami. Może stwierdzić zaburzenia występujące w obrębie aparatu artykulacyjnego, fonacyjnego i oddechowego, wolniejsze tempo wypowiedzi, trudności w precyzyjnym formułowaniu myśli oraz zwykle ubogi zasób słownictwa. Należy liczyć się także z tym, że część uczniów z niepełnosprawnością ruchową to uczniowie niemówiący.

Podczas pisania dłuższych wypowiedzi u uczniów niepełnosprawnych ruchowo, znacznie szybciej niż u ich sprawnych rówieśników może pojawić się zmęczenie mięśni dłoni i to niezależnie od tego, czy uczeń pisze ręcznie, czy korzysta z komputera. Zaburzenia w precyzji ruchów docelowych i organizacji przestrzeni wpływają negatywnie na umiejętność prawidłowego graficznego rozmieszczenia na stronie pewnych form wypowiedzi pisemnej (np. list, podanie) oraz jakość prowadzenia notatek, zapisania tabel, rysowania schematów. U uczniów z ruchami mimowolnymi może być znacznie obniżona czytelność pisanego tekstu.

HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO/HISTORIA

Uczeń z uszkodzonym słuchem może mieć trudności w językowym ujmowaniu związków przyczynowo-skutkowych między wydarzeniami przeszłymi i teraźniejszymi. Nauczyciel historii musi być szczególnie wyczulony na to, żeby nauka tego przedmiotu nie ograniczyła się jedynie do poznawania pojedynczych zdarzeń nie umiejscowionych w rzeczywistości historycznej. Uczeń, pod kierunkiem nauczyciela, powinien nauczyć się dostrzegania i rozumienia przyczynowości zdarzeń.

Pozwoli to na efektywne zapamiętywanie faktów historycznych, co będzie podstawą przyswajania treści z zakresu historii na kolejnych etapach edukacyjnych.

W przypadku korzystania z tekstów źródłowych uczeń z uszkodzonym słuchem może napotkać na trudności związane z zastosowaną terminologią. Dlatego też II etap edukacyjny należy uznać jako wdrażanie, przy pomocy nauczyciela, do samodzielnej pracy z tekstem źródłowym na wyższych etapach edukacyjnych. W nauczaniu historii na etapie gimnazjum nauczyciel powinien odwoływać się do wiedzy i umiejętności, które uczeń przyswoił na II etapie edukacyjnym, co pozwoli poznać jego gotowość poznawczą do poszerzania wiedzy historycznej. Należy przykładać szczególną uwagę do wyzwalania aktywności poznawczej uczniów i mobilizowania ich do podejmowania prób samodzielnego ujmowania wydarzeń historycznych w szerszym kontekście historyczno-kulturowym.

Trudności mogą pojawić się przy formułowaniu i uzasadnianiu opinii dotyczących wydarzenia historycznego. Przyczyną ich może być nie tylko zbyt mała wiedza i niewystarczająca orientacja w rzeczywistości historycznej, ale przede wszystkim zbyt niski poziom kompetencji językowej w zakresie umiejętności argumentowania i wartościowania. Uczeń z uszkodzonym słuchem będzie wymagał wsparcia nauczyciela i pokierowania go w nabywaniu i doskonaleniu tego rodzaju umiejętności.

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wystąpić trudności z rozumieniem następstwa czasowego oraz z wnioskowaniem przyczynowo – skutkowym (np. niemożności uświadomienia sobie wpływu konkretnych wydarzeń z historii powszechnej na kształtowanie się losów ojczystych, czy problemy z rozumieniem genezy współczesnych stosunków społeczno-gospodarczych i zjawisk kulturowych). Mogą także wystąpić problemy z zastosowaniem w konkretnych sytuacjach faktów i dat wydarzeń historycznych. Uczniowie wykazują także większą skłonność do przedstawiania cyfr w datach. Trudność może im sprawić korzystanie z map historycznych, wykresów, tabel i planów.

Kształtowanie umiejętności tworzenia przez ucznia z uszkodzonym słuchem narracji historycznej powinno kierować się zasadami budowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Nauczyciel powinien zadbać o stwarzanie sytuacji, które pozwolą uczniowi nabywać umiejętności dyskusowania – oceniania, wartościowania, argumentowania.

Dla uczniów niewidomych materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do ich możliwości wzrokowych, zapewnić im korzystanie z wypukłych map, brajlowskich książek i książek mówionych o tematyce historycznej.

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

Należy mieć na uwadze, że uczniowie niesłyszący posiadają mniej doświadczeń umożliwiających kształcenie wiedzy o społeczeństwie – rzadziej uczestniczą w rozmowach osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne oraz mają ograniczoną możliwość śledzenia wydarzeń za pośrednictwem mediów. Z tego względu szczególnie trudna może okazać się realizacja tematyki, wymagającej odwoływania się do przykładów oraz samodzielnego gromadzenia informacji i dokonywania analizy informacji zawartych w środkach masowego przekazu. Mogą wystąpić trudności z wnioskowaniem przyczynowo-skutkowym (np. problemy z rozumieniem genezy współczesnych stosunków społeczno-gospodarczych i zjawisk kulturowych).

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY

W przypadku dziecka z niepełnosprawnością konieczna jest taka organizacja jednostki lekcyjnej, aby uczeń miał możliwość doświadczenia jak największej ilości aktów językowych w zaaranżowanych sytuacjach komunikacyjnych. Nauka języka obcego musi mieć charakter polisensoryczny (wielozmysłowy).

Realizacja tego standardu jest szczególnie trudna dla uczniów z wadą słuchu. Uwzględnić należy trudności realizacyjne, które występują u nich także w języku ojczystym. Realizacja treści podstawy programowej przez ucznia z wadą słuchu powinna być ukierunkowana na pragmatyczny aspekt posługiwania się językiem obcym.

Dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową niemówiących realizacja treści tego przedmiotu będzie sprawiała szczególne trudności.

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wystąpić problemy z zastosowaniem w praktyce słownictwa, wyuczonych reguł ortograficznych, gramatycznych języka obcego, a także trudności w nauce na pamięć wierszy, piosenek, dialogów.

W zakresie wzbogacania zasobu leksykalnego oraz nabywania umiejętności posługiwania się regułami gramatycznymi, a w konsekwencji budowania wypowiedzi ustnych i pisemnych, tempo pracy należy dostosować do możliwości percepcyjnych ucznia z uszkodzonym słuchem.

MATEMATYKA

W przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem szczególną uwagę należy zwrócić na kształtowanie pojęć i umiejętności operowania pojęciami matematycznymi. Należy mieć na uwadze, że opanowywanie treści matematycznych wymaga od ucznia osiągnięcia takiego poziomu językowego, który pozwoli mu dokonywać analizy treści zadań/poleceń i ustalać kolejność czynności, prowadzących do ich rozwiązania. Rolą nauczyciela jest systematyczne sprawdzanie stopnia rozumienia treści poleceń przez ucznia z uszkodzonym słuchem i kierowanie jego aktywnością.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć problemy z posługiwaniem się wykresami i tabelami, wykonywaniem działań sposobem pisemnym. Szczególne trudności będą dotyczyły realizacji tych standardów, które związane są z własną aktywnością (rysuje, szkicuje, mierzy, konstruuje). Problem może pojawiać się także przy obliczaniu pól figur geometrycznych – ze względu na kłopoty z orientacją przestrzenną i trudności manualne (np. nie będą w stanie wykonać rysunku pomocniczego, gdzie dzieli się wielokąty na części, by obliczyć pola składowych). U uczniów z niepełnosprawnością ruchową można stwierdzić również nieumiejętność prowadzenia poprawnych zapisów matematycznych (prowadzenia poprawnego zapisu wzorów matematycznych, podstawiania liczb do wzorów, a także problemy z prawidłowym podpisywaniem liczb w kolumnach w czasie wykonywania działań sposobem pisemnym). Znacznie szybciej niż u ich sprawnych rówieśników może pojawić się zmęczenie mięśni dłoni i to niezależnie od tego, czy uczeń pisze ręcznie, czy korzysta z komputera. U uczniów z ruchami mimowolnymi obniżona może być także czytelność zapisów. Na III etapie edukacyjnym uczniowie z niepełnosprawnością ruchową powinni biegle opanować posługiwanie się edytorem równań, by móc kontynuować naukę na kolejnym etapie kształcenia.

Niektórzy uczniowie niepełnosprawni ruchowo mogą mieć problemy z zamianą jednostek miar. U wielu mogą wystąpić trudności z odczytywaniem tabel i wykresów. Wiele z nich może mieć problemy z zastosowaniem w praktyce wiedzy matematycznej – mają zbyt mało własnych doświadczeń. Uczniowie z dużymi problemami manualnymi, posługujący się komputerem jako narzędziem edycji tekstu, powinni na tym etapie edukacji opanować posługiwanie się edytorem równań. Szczególnie u uczniów z niepełnosprawnością ruchową, z wadami wzroku występują problemy z posługiwaniem się różnymi przyborami na lekcjach geometrii, których używanie wymaga dobrej precyzji ruchu i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Należy mieć na uwadze także trudności przy posługiwaniu się przyrządami pomiarowymi takimi, jak: termometr, taśma miernicza (z powodu problemów manualnych, a dla niektórych uczniów również z powodu zbyt gęstego umieszczenia oznaczeń uniemożliwiających im odczytanie potrzebnych wartości).

Jeśli pomiary mają być prowadzone w terenie, u uczniów poruszających się za pomocą wózków lub sprzętu ortopedycznego dodatkowo pojawić się mogą trudności z samodzielnym przemieszczaniem się, zwłaszcza po nierównym podłożu.

Dla wielu uczniów z cięższymi uszkodzeniami narządu ruchu wiedza zdobyta w szkole wydaje się mało użyteczna. Samo poznanie (np. zasad liczenia pieniędzy) to tylko informacje, które rzadko przekładają się na możliwość ich wykorzystania w codziennym życiu. Uczniowie niepełnosprawni rzadko towarzyszą swoim rodzicom w zakupach, planowaniu wydatków, prowadzeniu budżetu domowego.

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wystąpić trudności w rozumowaniu matematycznym (wyciąganie wniosków z przesłanek), co powoduje problemy z właściwym wykorzystywaniem wyuczonych wzorów, układaniem równań i układów równań do rozwiązywania zadań tekstowych. U uczniów tych występuje większa skłonność do przedstawiania cyfr w datach czy symboli we wzorach.

Materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do możliwości wzrokowych ucznia. Dla uczniów niewidomych zapewnić należy możliwość korzystania z przyrządów z wypukłymi podziałkami.

Warto wiedzieć, że dzieci z autyzmem, które czasem wykazują wysokie umiejętności, tzw. zdolności wysypkowe, np. w zakresie rozwiązywania działań matematycznych w pamięci, równocześnie mogą mieć problemy ze zrozumieniem i rozwiązywaniem zadań geometrycznych lub zadań z treścią.

FIZYKA/CHEMIA

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wystąpić trudności z wnioskowaniem przyczynowo-skutkowym odnośnie rozumienia zjawisk i prowadzenia doświadczeń, obserwacji i eksperymentów chemicznych, właściwego wykorzystywania wyuczonych wzorów z fizyki i chemii. U uczniów z niepełnosprawnością ruchową można stwierdzić nieumiejętność prowadzenia poprawnego zapisu wzorów fizycznych i chemicznych, uzupełniania tabel, wykonywania rysunków pomocniczych. Znacznie szybciej niż u sprawnych rówieśników może pojawić się zmęczenie mięśni dłoni i to niezależnie od tego, czy uczeń pisze ręcznie, czy korzysta z komputera. U uczniów z ruchami mimowolnymi może być znacznie obniżona czytelność wszelkich zapisów. U uczniów tych należy liczyć się z problemami w prowadzeniu wszelkiego rodzaju obserwacji, które wymagają umiejętności podążania wzrokiem za przesuwającymi się przedmiotami, odwracania się w kierunku obserwowanego zjawiska (np. w trakcie prezentacji doświadczenia).

Występują u nich także problemy z samodzielnym posługiwaniem się sprzętem laboratoryjnym (np. wówczas pojawiają się kłopoty z nalaniem odpowiedniej ilości odczynnika, z dokładnym odważaniem składników) z powodu dużych trudności manipulacyjnych i zaburzeń koordynacji wzrokowo-ruchowych.

GEOGRAFIA

Materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do możliwości wzrokowych ucznia. Dla uczniów niewidomych zapewnić możliwość korzystania z wypukłych map, ale także brajlowskich książek i książek mówiących o tematyce geograficznej.

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (szczególnie z niepełnosprawnością ruchową) mogą wystąpić poważne trudności z ustalaniem na mapie kierunków głównych i pośrednich, jak też problemy z prawidłową interpretacją map i planów w czasie zajęć w terenie. Nauczyciel może liczyć się także z trudnościami w odczytywaniu map (konieczność odczytywania nazw pisanych różną wielkością czcionki, rozstrzelonym drukiem czy umieszczanych wzdłuż rzek, jezior czy pasm górskich w taki sposób, że ich kierunek jest niezgodny z powszechnie przyjętym kierunkiem czytania). Mogą wystąpić problemy z równoczesnym korzystaniem z mapy ściennej i mapy w atlasie. Trudno jest także tych uczniów nauczyć posługiwania się mapami innymi niż administracyjne czy fizyczne i prawidłowego odczytywania z nich zadanych informacji (np. bogactwa naturalne, ilości opadów czy gęstości zaludnienia).

PRZYRODA/BIOLOGIA

Z uwagi na to, że w nauczaniu przyrody podstawą jest eksperymentowanie i doświadczanie, uczeń z uszkodzonym słuchem powinien być wdrażany do samodzielnego prowadzenia tych aktywności oraz wnioskowania na podstawie otrzymanych wyników. Przed przystąpieniem do eksperymentu czy obserwacji nauczyciel jest zobowiązany wyjaśnić uczniowi celowość planowanych działań, objaśnić istotne pojęcia. Po zakończeniu doświadczenia/eksperymentu uczeń z pomocą nauczyciela lub samodzielnie pod kontrolą nauczyciela, powinien zrelacjonować jego przebieg i sformułować wnioski.

Materiał graficzny i jego prezentację należy dostosować do możliwości wzrokowych dziecka. Dla uczniów niewidomych należy zapewnić możliwość korzystania z wypukłych plansz, ilustracji.

U uczniów z niepełnosprawnością ruchową będą się pojawiać trudności z wykonywaniem czynności wymagających aktywności własnej, a także problemy ze stosowaniem zasad dbałości o swoje ciało. Jeśli uczeń niepełnosprawny nie jest w stanie danych czynności wykonać, powinien wiedzieć, jak to należy zrobić.

U tej grupy uczniów należy liczyć się też z problemami w prowadzeniu wszelkiego rodzaju obserwacji, gdyż wymagają one umiejętności podążania wzrokiem za przesuwającymi się przedmiotami, odwracania się w kierunku obserwowanego zjawiska (np. w trakcie prezentacji doświadczenia). Występują także problemy z posługiwaniem się sprzętem optycznym (lupa, mikroskop, luneta), który wymaga umiejętności ustawienia ciała w pozycji umożliwiającej obserwację, dobrej sprawności manualnej, często dłuższego utrzymywania ręki lub całego ciała w niezmiennionej pozycji (szczególnie jest to trudne, gdy u ucznia występują ruchy mimowolne).

ZAJĘCIA TECHNICZNE

Dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową, ze względu na ogólne trudności z planowaniem ruchu i czynnościami manualnymi, problem może dotyczyć realizacji wymagań: *Planowanie i realizacja praktycznych działań technicznych* (na II etapie edukacyjnym), *Opracowuje pomysły (konceptje) rozwiązań typowych problemów technicznych pojawiających się w projektowaniu modeli* (na trzecim etapie edukacyjnym). Trudność także, z powodu zaburzeń manualnych i orientacji przestrzennej, może sprawiać organizacja miejsca pracy i posługiwanie się narzędziami.

Demonstrując różne czynności techniczne nauczyciel musi zadbać o to, aby uczniowie słabo widzący byli blisko osoby prezentującej, a uczniom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, by mogli sprawdzić to dotykiem. U uczniów z ciężką postacią niepełnosprawności ruchowej realizacja niektórych wymagań programowych jest w ogóle niemożliwa.

ZAJĘCIA KOMPUTEROWE/INFORMATYKA

Podczas zajęć komputerowych szczególną uwagę, w przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem, należy zwrócić na nabywanie przez nich praktycznych umiejętności wykonywania czynności zgodnie z poleceniami.

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

Dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową często należy przygotować specjalne stanowisko komputerowe oraz dostosować do jego potrzeb urządzenia peryferyjne (głównie klawiaturę i myszkę). Uczniowie z ciężkimi uszkodzeniami narządu ruchu powinni mieć możliwość korzystania z komputera na wszystkich zajęciach edukacyjnych.

MUZYKA

Należy pamiętać, że grupa uczniów z uszkodzeniami słuchu jest bardzo zróżnicowana i indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych musi to uwzględniać. W realizacji wymagań szczegółowych, a dotyczących głównie nabywania pewnych umiejętności, np. śpiewu, gry na instrumentach, tworzenia struktur rytmicznych, należy uwzględnić możliwości funkcjonalne dziecka. Zależą one nie tylko od stopnia i rodzaju uszkodzenia słuchu, ale również od jednostkowych predyspozycji.

Zalecane jest zachęcanie ucznia do podejmowania prób nabywania danych umiejętności, a następnie indywidualizowanie wymagań, np. wymóg zaśpiewania utworu można zastąpić wymogiem wyrecytowania słów; uczeń, który nie jest w stanie grać na instrumentach ze słuchu może podejmować próby gry z wykorzystaniem nut, itp. Demonstrując różne zabawy i ćwiczenia muzyczne nauczyciel musi zadbać o to, aby uczniowie słabo widzący byli blisko osoby prezentującej, a uczniom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danej czynności tak, by mogli sprawdzić to dotykem.

W przypadku ucznia z niepełnosprawnością ruchową mogą wystąpić problemy z realizacją standardu: *Tworzenie wypowiedzi*.

Niezwykle ważne jest pozytywne motywowanie każdego ucznia do podejmowania samodzielnych prób tworzenia wypowiedzi muzycznych.

PLASTYKA

W realizacji wymagań szczegółowych, należy uwzględnić możliwości funkcjonalne dziecka, zależne nie tylko od stopnia i rodzaju uszkodzenia słuchu, ale również od jednostkowych predyspozycji.

Ćwiczenia z wykorzystaniem ilustracji i innych materiałów graficznych powinny być dostosowane do możliwości percepcyjnych dzieci z uszkodzonym wzrokiem. Szczególnie u uczniów z niepełnosprawnością ruchową, wadami wzroku mogą wystąpić problemy w odbiorze dzieł plastycznych i architektonicznych, np. z po-

wodu niemożności objęcia wzrokiem całego dzieła, a po obejrzeniu jego fragmentów – nieumiejętności złożenia ich w jedną całość.

W przypadku ucznia z niepełnosprawnością ruchową mogą wystąpić problemy z realizacją standardu: *Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę*. Należy dostosować stanowisko, organizację, zmodyfikować techniki pracy. Ważne jest, aby uczeń z niepełnosprawnością ruchową podejmował próby tworzenia, choć dla niektórych uczniów będzie to w ogóle niedostępne.

WYCHOWANIE FIZYCZNE

Demonstrując różne ćwiczenia fizyczne nauczyciel musi zadbać o to, aby uczniowie słabo widzący byli blisko osoby prezentującej, a uczniom niewidomym należy indywidualnie pokazać sposób wykonania danych ćwiczeń. Bezwzględnie trzeba przestrzegać zaleceń okulistycznych odnośnie wykonywania niektórych ćwiczeń fizycznych (np. gwałtowne skłony, podskoki, itp.). Zalecenia te wynikają z oceny stanu wzroku dziecka i nie przestrzeganie ich może przyspieszyć proces chorobowy. W przypadku niektórych niepełnosprawności część wymagań wykracza poza możliwości ucznia i nie będzie mogła być zrealizowana.

Słowniczek ważniejszych pojęć

Specjalne potrzeby edukacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wynikają ze zróżnicowanego indywidualnie sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego zróżnicowanym ich funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym.

Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się zarówno do dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych. Rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego.

Specyficzne trudności w uczeniu się

Specyficzne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów w normie intelektualnej, o właściwej sprawności motorycznej i prawidłowo funkcjonujących systemach sensorycznych, którzy mają trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego.

Uczeń z niepełnosprawnością

Uczeń z niepełnosprawnością to uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, który z uwagi na zaburzenia i odchylenia rozwojowe o zróżnicowanej etiologii, wymaga zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego w zakresie: organizacji warunków technicznych, metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym, kształtowania relacji społecznych, współpracy ze środowiskiem rodzinnym. Do uczniów niepełnosprawnych należy zaliczyć uczniów: niewidomych, słabo widzących, niesłyszących, słabo słyszących, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Upośledzenie umysłowe / niepełnosprawność intelektualna

Od czasu, kiedy Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym zmieniło nazwę na Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań nad Niepełnosprawnością Intelektualną, coraz częściej *upośledzenie*

umysłowe zastępowane jest przez określenie *niepełnosprawność intelektualna*, chociaż nadal w wielu przypadkach obie nazwy traktowane są jako synonimy. Głównym argumentem za wprowadzeniem i propagowaniem w różnorodnych środowiskach nowej nazwy jest jej mniej stygmatyzujący charakter. Dotychczas to nowe określenie nie znalazło jeszcze swojego miejsca w dokumentach formalnych, m.in. w zbiorach klasyfikacji stosowanych do celów diagnostycznych (np. DSM – IV¹, ICD – 10²). Dlatego też w literaturze przedmiotu panuje swoisty dualizm. Termin *upośledzenie umysłowe* używane jest wciąż we wszystkich ważnych dokumentach dotyczących tej kategorii niepełnosprawności takich, jak: klasyfikacje, kryteria diagnostyczne, rozporządzenia prawne i deklaracje, co sprzyja jego utrwaleniu w języku fachowym, a także potocznym.³

Pedagog specjalny

Pedagog specjalny to zawód, który wymaga uzyskania kwalifikacji na kierunku pedagogika specjalna, zdobycia podstawowej wiedzy i umiejętności pracy z uczniem z każdym rodzajem niepełnosprawności. Zadaniem pedagoga specjalnego jest organizowanie i koordynowanie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji, w szczególności: rozpoznawanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych, określanie i organizowanie form i sposobów udzielania wsparcia edukacyjnego, koordynacja działań zespołu nauczycieli i specjalistów w zakresie diagnozowania i opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych, organizowania i prowadzenia różnych porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli, współpracy z placówkami kształcenia specjalnego i innymi podmiotami działającymi na rzecz niepełnosprawnych.

Diagnoza funkcjonalna

Diagnoza funkcjonalna jest złożonym, wielospecjalistycznym procesem poznania człowieka, mającym na celu rozpoznanie zarówno poziomu umiejętności funkcjonalnych jak i potrzeb, zakresu możliwości i ograniczeń na tle złożonych procesów biologicznych, psychicznych i społecznych. Przebiega w sytuacjach

¹ DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – system diagnozy nozologicznej Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. W podręczniku DSM-IV obok kryteriów diagnostycznych uwzględniono także opis zaburzeń i wytyczne do terapii.

² ICD – 10 – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych

³ Określenie upośledzenie umysłowe można odnaleźć między innymi w aktualnie obowiązujących Polsce aktach prawnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, np. w: *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach* (Dz.U. Nr 19, poz. 166), *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. Nr 19, poz. 167); *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (Dz.U. Nr 14, poz.76)

naturalnych i powinna uwzględniać także ocenę emocji i zainteresowań. Proces przeprowadzany jest przez zespół nauczycieli i specjalistów. Wyniki diagnozy funkcjonalnej są podstawą do konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych.

Choroba przewlekła

Za *chorobę przewlekłą* uznaje się takie zaburzenia i odchylenia od normy, które posiadają jedną lub więcej z następujących cech charakterystycznych: są trwałe, spowodowane są przez nieodwracalne zmiany patologiczne, wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego, wymagają długotrwałego leczenia, długiego nadzoru, obserwacji czy opieki. Zdiagnozowanie przez lekarza przewlekłej choroby nie oznacza automatycznie potrzeby stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy wobec tego dziecka, ale wskazuje głównie na jego specjalne potrzeby medyczne. Stan zdrowia determinuje – w ich przypadku – organizację ich wychowania i edukacji (w przedszkolu, szkole ogólnodostępnej, szkole specjalnej czy oddziale w zakładzie opieki zdrowotnej lub w formie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego bądź indywidualnego nauczania). Dzieci przewlekle chore mogą również korzystać z edukacji w szkołach i klasach integracyjnych, jednakże nie na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Choroba przewlekła utrzymuje się latami i może nasilać się w miarę upływu czasu, pomimo leczenia i rehabilitacji. Choroba przewlekła negatywnie wpływa na różne sfery życia człowieka, w tym: obniża sprawność organizmu, pogarsza samopoczucie psychiczne (drażliwość, lęk, obniżenie nastroju), zmienia rytm życia (podporządkowanie chorobie – wizyty lekarskie, konieczność zażywania leków), zmienia wygląd (wyniszczenie spowodowane chorobą), zmniejsza aktywność, także towarzyszą (izolacja), powoduje zmiany w hierarchii wartości (życie wartością najwyższą), doprowadza do zmian w funkcjonowaniu całej rodziny (często konieczność zapewnienia ciągłej opieki). Do chorób przewlekłych należą: choroby układu nerwowego (epilepsja), nowotwory (w stanie remisji), zaburzenia psychiczne (schizofrenia, depresja), wady (zespoły) genetyczne, choroby systemu wydzielania wewnętrznego (cukrzyca), choroby krążenia (serce), choroby układu oddechowego (astma, alergia, mukowiscydsa), choroby układu moczowego (nerki), inne.

AAC

System obejmujący alternatywne lub wspomagające sposoby komunikowania się (z ang.: Augmentative and Alternative Communication – AAC) wykorzystywany w pracy z dziećmi/uczniami z poważnymi zaburzeniami w komunikacji, które mogą występować jako jedyna niepełnosprawność dziecka lub jako niepełno-

sprawność sprzężona z innymi: z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym wszystkich stopni, jak również z zaburzeniami sensorycznymi. AAC oznacza wszelkie działania, których celem jest pomoc w porozumiewaniu się osobom niemówiącym lub posługującym się mową w ograniczonym stopniu. Zamiast wypowiedzianych słów i zdań mogą one używać znaków graficznych (piktogramów, obrazków, symboli), znaków manualnych (gestów) lub znaków przestrzenno-dotykowych (np. przedmiotów). Dzięki temu mogą dokonywać wyborów, podejmować decyzje, pytać, opowiadać, wyrażać myśli i uczucia – pokonywać bariery w porozumiewaniu się i stawać się niezależnymi.

Bibliografia przydatna w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Poniżej wskazane zostały tytuły wybranych publikacji wydanych ze środków i/lub na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie, które mogą być pomocne dla nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należą do nich m.in.:

1. Loska, M., Myślińska, D. (red.). (2005). *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej, poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.
2. Serafin, T. (red.). (2005). *Ponadgimnazjalna specjalna szkoła przysposobienia do pracy, poradnik dla nauczycieli i specjalistów (organizacja, metody pracy, scenariusze)*. Warszawa: MENiS.
3. Buryn, U., Hulbój, T., Kowalska M., Podziemska T., Rychlicka B. (2005). *Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat, poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.
4. Kott, T. (red.). (2005). *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej, poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.
5. Tkaczyk, G., Serafin, T. (red.). (2001). *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Warszawa: MEN.
6. Jakubowski, S. (red.). (2005). *Uczeń niewidomy i słabo widzący w ogólnodostępnej szkole średniej*. Warszawa: MENiS.
7. Hryniewicz, H., Kowalczyk, G., Kozłowska, E. (2005). *Standardy postępowania diagnostyczno-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży, poradnik dla pracowników pedagogicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*. Warszawa: MENiS.
8. Serafin, T. (red.). (2005). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz dla rodziców*. Warszawa: MENiS.

9. Walczak, G. (red.). (2005). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem oraz dodatkowymi niepełnosprawnościami, poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.
10. Szuchnik, J., Kurkowska, E., Pankowska A., Senderski, A., Kurkowski, Z. M. (2005). *Program pracy z dziećmi z wadą słuchu lub zagrożonymi wadą słuchu w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, poradnik dla nauczycieli i terapeutów*. Warszawa: MENiS.
11. Buryń, U., Hulbój, T., Kowalska M., Podziemska T. (red.). (2001). *Mój uczeń nie słyszy*. Warszawa: MEN.
12. Niezgoda, E., Płatkowska, E., Mieszkowski D. (red.). (2007). *Wspierać i być wspieranym, Wspomaganie szkół placówek przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w wychowaniu i profilaktyce*. Warszawa: CMPPP.
13. *One są wśród nas* (2009). Seria:
 Klukowska, A. *Dziecko z hemofilią w przedszkolu i szkole*.
 Kulus, M. *Dziecko z astmą w szkole i przedszkolu*.
 Józwiak, S. *Dziecko z padaczką w szkole i przedszkolu*.
 Witkowski, D., Pietrusińska, J., Szewczyk, A., Wójcik, R. *Dziecko z cukrzycą w szkole i przedszkolu*. Góralczyk, E. *Dziecko przewlekle chore*.
 Warszawa: CMPPP.
14. *Dziecko zdolne* (2002). Warszawa: CMPPP
15. *Zeszyty problemowe (1997-2009). Rewalidacja – półrocznik*.
 Warszawa: CMPPP
16. Piszczek, M. (red.). (2008). *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*. Warszawa: CMPPP
17. Kowalczyk, G. (red.). *Rozważania o...* Seria:
Czy musimy się bać? Rozważania o zachowaniach agresywnych osób z niepełnosprawnością intelektualną. (2008).
Tworzyć czy odtwarzać? Rozważania o skutecznym planowaniu pracy z dziećmi oraz młodzieżą niepełnosprawnymi intelektualnie i z autyzmem. (2009).
Profesjonalizm a serce. Rozważania o nauczycielu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz autyzmem. (2009).
Jestem. Rozważania o asertywności osób z niepełnosprawnością intelektualną (2006).
 Warszawa: CMPPP.

18. Sakowska, J. (2008). *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. cz. 1, Puchała, E. Sakowska, J. *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. cz. 2. Warszawa: CMPPP
19. *Szkoła dla rodziców i wychowawców* (2008). Zeszyty metodyczne nr 3 i nr 4. Warszawa: CMPPP.
20. Zwierzyńska, E. (2008). *Poznanie klasy szkolnej*. Poradnik dla nauczycieli. Warszawa: CMPPP.
21. Studenska, A. (2009). *Inwentarz Autonomii Uczenia się*. Podręcznik. Arkusz. Warszawa: CMPPP.
22. Charbicka, M., Raszewska M. (2009). *W objęciach natury. Program zajęć manipulacyjnych i ruchowych dla dzieci upośledzonych i autystycznych*. Warszawa: CMPPP.
23. Boenish, B., Muszyńska, I. (2009). *Program nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: CMPPP.

Wydawca:

Fundacja Fundusz Współpracy

ul. Górnośląska 4a, 00-444 Warszawa, tel. +48 22 45 09 800, fax +48 22 45 09 803

cofund@cofund.org.pl

Na zlecenie:

Ministerstwa Edukacji Narodowej

Departament Funduszy Strukturalnych

al. J. Ch. Szucha 25, 00-918 Warszawa, tel. +48 22 34 74 881, fax +48 22 34 74 883

sekretariatdfs@men.gov.pl

ISBN: 978-83-89793-72-5

egzemplarz bezpłatny

OWEJ EDUKACJI MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego