



Aktywizacja

ucznia

z niepełnosprawnością

w różnych

obszarach

jego edukacji

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków

Aktywizacja

ucznia

z niepełnosprawnością

w różnych

obszarach

jego edukacji

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 613

Aktywizacja

ucznia

z niepełnosprawnością

w różnych

obszarach

jego edukacji

pod redakcją
**Piotra Majewicza
i Adama Mikruta**

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2012

Recenzent

Prof. dr hab. Zenon Gajdzica

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012

redaktor Olga Kitlińska
projekt okładki Janusz Schneider

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-679-8

Wydawnictwo Naukowe UP
Redakcja/Dział Promocji
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie, druk i oprawa
Zespół Poligraficzny UP, zam. 38/12

Wstęp

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, została opracowana przez pracowników Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej głównym celem jest wsparcie działań pedagogów praktyków w ich codziennej, trudnej, ale jakże cennej pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i to zarówno w szkolnictwie specjalnym, integracyjnym, jak i ogólnodostępnym. Książka adresowana jest głównie do pedagogów praktyków, ale również do studentów różnych kierunków pedagogicznych, gdyż każdy z nich w przyszłości z dużym prawdopodobieństwem, niezależnie od formy kształcenia, spotka się z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a wiedza na temat ich aktywizowania znajdzie wówczas praktyczne zastosowanie.

Wszelkie próby dynamizowania i optymalizacji edukacji oraz rehabilitacji dzieci i młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności nie mogą być w pełni skuteczne, jeżeli sam zainteresowany nie będzie brał w nich czynnego udziału. Bierna, jedynie receptywna postawa nie pozwala nawet na pełną asymilację przedstawianych treści, nie mówiąc już o ich zrozumieniu i zastosowaniu. Tym trudniej jest sobie wyobrazić opanowanie jakiegokolwiek umiejętności, wykorzystanie jej w praktyce lub dokonanie jej modyfikacji, zgodnie z wymaganiami danej sytuacji. Bierne uczestnictwo osób z niepełnosprawnością zarówno w procesie edukacji, jak i rehabilitacji ogranicza zatem nawet odtwórcze działania, nie mówiąc już o zachowaniach twórczych. Dotykamy tu problemu o znacznie bardziej podstawowym charakterze, jakim jest podmiotowość osoby z niepełnosprawnością. Można powiedzieć, że przejawia się ona głównie w regulacji własnego zachowania, inicjatywie, wyznaczaniu celów i realizacji zadań aż do ich zakończenia. Tym samym świadczy to o aktywności, która jest przejawem woli człowieka. Jednak aby aktywność w takim

rozumieniu była możliwa, to w toku zarówno edukacji, jak i rehabilitacji niezbędna jest aktywizacja – drobny element, ale o dużym znaczeniu na drodze do zwiększania aktywności i podmiotowości osoby z niepełnosprawnością.

Aktywizację w edukacji można interpretować jako postępowanie mające na celu wzmożenie, ożywienie działania wychowanka. Takie właśnie formy i metody pracy z uczniem niepełnosprawnym są przedmiotem niniejszej książki. Za główny cel Autorzy poszczególnych rozdziałów postawili sobie przedstawienie propozycji praktycznych rozwiązań w zakresie aktywizacji ucznia niepełnosprawnego w różnych obszarach jego edukacji. Dlatego też książka ma wymiar głównie praktyczny, stanowi próbę odpowiedzi na zapotrzebowanie pedagogów praktyków w zakresie sposobów aktywizowania ucznia z niepełnosprawnością nie tylko we wspomnianych już różnych obszarach funkcjonowania, ale również w zróżnicowanych formach szkolnictwa dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Obecnie dzieci z niepełnosprawnością, oprócz tradycyjnego szkolnictwa specjalnego oraz integracyjnego, coraz częściej trafiają do szkół ogólnodostępnych. Sytuacja taka jest m.in. następstwem prawa rodziców do stanowienia o formie kształcenia ich dzieci z niepełnosprawnością. Należy jednak zaznaczyć, że nauczyciele w tych szkołach niekoniecznie dysponują odpowiednią wiedzą i umiejętnościami w zakresie pedagogiki specjalnej. Stąd też wynika dodatkowa potrzeba przedstawienia różnych sposobów aktywizowania ucznia niepełnosprawnego w toku edukacji.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest zagadnieniom diagnozy, organizacji oraz realizacji działań edukacyjno-terapeutycznych w integracyjnej formie kształcenia, natomiast druga dotyczy aktywizacji ucznia z niepełnosprawnością w ramach różnych zajęć edukacyjnych.

Pierwszą część otwiera rozdział autorstwa Elżbiety Lubińskiej-Kościółek dotyczący zadań zespołu diagnozującego psychospołeczne funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Autorka omawia między innymi podstawowe narzędzia wykorzystywane w procesie diagnozy omawianej grupy uczniów. Dwa kolejne rozdziały zogniskowane są wokół zagadnień edukacji integracyjnej. Teresa Oleńska-Pawlak oraz Anna Bombińska-Domżał zwracają uwagę na podstawowe znaczenie współpracy nauczyciela przedmiotu oraz na-

uczyciela wspomagającego dla efektywności edukacji uczniów z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych. W kolejnym rozdziale Anna Bombińska-Domżał akcentuje konieczność wspólnego realizowania działań edukacyjnych przez pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w klasie integracyjnej. Podkreśla, iż praca dwóch nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych z jednym zespołem klasowym wymaga zrównoważenia działań obu nauczycieli.

Drugą część opracowania otwiera rozdział autorstwa Janiny Wyczesany charakteryzujący możliwości aktywizowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na lekcjach języka polskiego. Autorka formułuje m.in. konkretne zalecenia do pracy z uczniem z niepełnosprawnością wspomnianego typu. Kolejny rozdział dotyczy analogicznych zagadnień, ale w obszarze matematyki. Piotr Majewicz przedstawia sposób aktywizowania logicznego myślenia (metoda „kombinatoryki”) oraz metody pracy z uczniami z trudnościami w zakresie uczenia się matematyki (metoda czynnościowa, metoda naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań tekstowych). Rozdział trzeci, autorstwa Agnieszki Buczek, poświęcony jest zagadnieniom aktywizowania ucznia niepełnosprawnego w procesie nabywania umiejętności z zakresu technologii informacyjnej, co stanowi niewątpliwy wymóg naszych czasów, a zarazem środek do osiągnięcia coraz lepszego przystosowania wspomnianej grupy osób. Bez znajomości podstaw technologii informacyjnej trudno jest mówić o optymalizacji kształcenia osób z niepełnosprawnością. Na równie ważny problem zwraca uwagę Anna Wójcik, która omawia zagadnienia pracy nauczyciela z uczniami z zaburzeniami psychicznymi. Należy zaznaczyć, że jest to problem rzadko poruszany na gruncie pedagogiki i dlatego wskazówki do pracy ze wspomnianą grupą dzieci są szczególnie cenne dla pedagogów praktyków.

Następny rozdział, opracowany przez Ewę Dyduch, obejmuje zagadnienia aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na lekcjach wychowania fizycznego. Jest to istotne zagadnienie, gdyż motoryka obok myślenia i mowy (tzw. 3 x M) stanowi szczególny obszar deficytu i zagrożenia rozwoju wspomnianej grupy uczniów. Kolejny rozdział książki, autorstwa Adama Mikruta, dotyczy złożonych problemów oceniania osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością. To niezwykle istotne zagadnienie zostało zaprezentowane zarówno w perspektywie teoretycznej, jak i w świetle przepisów prawa oświatowego. Książkę zamyka

kolejny już rozdział w opracowaniu Janiny Wyczesany, który obejmuje problemy rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną poprzez przygotowanie do pracy. Autorka omawia możliwości rehabilitacji wspomnianej grupy osób poprzez pracę, w tym również w ujęciu trendów światowych, takich jak program The Gateway Award zainicjowany w Wielkiej Brytanii.

Piotr Majewicz i Adam Mikrut

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
W EDUKACJI INTEGRACYJNEJ
– DIAGNOZA, ORGANIZACJA I REALIZACJA DZIAŁAŃ
EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNYCH

ELŻBIETA LUBIŃSKA-KOŚCIÓŁEK

Diagnoza w procesie rehabilitacji i edukacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w szkole – zadania członków zespołu diagnozującego

Diagnoza ucznia z niepełnosprawnością intelektualną – podstawowe pojęcia i problemy

Współczesna praktyka rehabilitacyjna wynikająca z humanistycznej koncepcji człowieka, wskazuje na konieczność traktowania każdej osoby jako niepowtarzalnej, autonomicznej istoty, podmiotu oddziaływań pozostającego w procesie ciągłego stawania się i posiadającego prawo do stanowienia o sobie oraz dokonywania wyborów.

Zdaniem S. Kowalika (2007, s. 111), rehabilitacja¹ jest „[...] szczególną formą partnerskiego obcowania ze sobą osoby niepełnosprawnej i osoby, która stara się jej pomóc w pokonywaniu różnych trudności”. Jest zatem procesem interakcyjnym, dokonującym się „[...] w obszarze wrażliwości dziecka” (Kulesza 2004, s. 195). Diagnozę natomiast traktować należy jako pomost pomiędzy wspomaganiem a rozwojem (Kaja 2002).

S. Ziemiński (1973) zaproponował model diagnozy rozwiniętej, która powinna umożliwić wyjaśnianie szeregu problemów związanych z badanym zjawiskiem, a więc: gatunku, typu, przyczyn pierwotnie działających czynników i ciągu zdarzeń prowadzących do określonego stanu, znaczenia tego stanu dla całości układu, fazy rozwoju danego zjawiska, jak i prognozy dotyczącej dalszego przebiegu rozwoju. Autor wyodrębnił pięć diagnoz cząstkowych składających się na pełną diagnozę rozwiniętą:

1. diagnozę identyfikacyjną – przyporządkowującą badane zjawisko do danego gatunku;

¹ W niniejszym opracowaniu pojawiają się stosowane zamiennie terminy rehabilitacja i rewalidacja.

2. diagnozę genetyczną – wyjaśniającą ciąg przyczynowy, który doprowadził do stwierdzonego stanu;
3. diagnozę całościową (znaczenia) – wskazującą na rolę badanego zjawiska dla pewnego szerszego układu;
4. diagnozę fazy – określającą etap rozwoju badanego zjawiska;
5. diagnozę prognostyczną (rozwojową) – stanowiącą przewidywanie tego, jak badane zjawisko może lub powinno się rozwinąć.

Sposób myślenia o postępowaniu diagnostycznym i diagnozie, jako jego wyniku, wyznacza już samo ujmowanie zagadnienia niepełnosprawności. Na przestrzeni lat ulegało ono licznym modyfikacjom i ewoluowało w kierunku podejścia interakcyjnego i funkcjonalnego.

W 2001 r. Światowa Organizacja Zdrowia przyjęła Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), stanowiącą rewizję poprzedniego systemu ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) z 1980 r.

ICF nie koncentruje się na konsekwencjach choroby, lecz jest ujednoliconą, standardową strukturą opisującą stany zdrowotne i związane ze zdrowiem.

Celem ICF jest:

1. dostarczenie naukowej podstawy do zrozumienia i analizy zdrowia i związanych ze zdrowiem stanów, wyników i czynników, które je determinują;
2. ustalenie wspólnego słownictwa, co do opisu zdrowia i związanych ze zdrowiem stanów;
3. umożliwienie porównań danych oraz ustalenie systemowego wzoru kodów dla zdrowotnych systemów informacyjnych (<http://www.who.un.org.pl/>).

Dla rozpoznawania niepełnosprawności ICF postępuje się czterema kryteriami odnoszącymi się do: funkcji organizmu, struktury ciała, aktywności i uczestnictwa oraz czynników środowiskowych (tabela 1) (Reed, LuX, Bufka i in.; za: Kowalik 2007, s. 102).

Tabela 1. Główne kategorie ICF

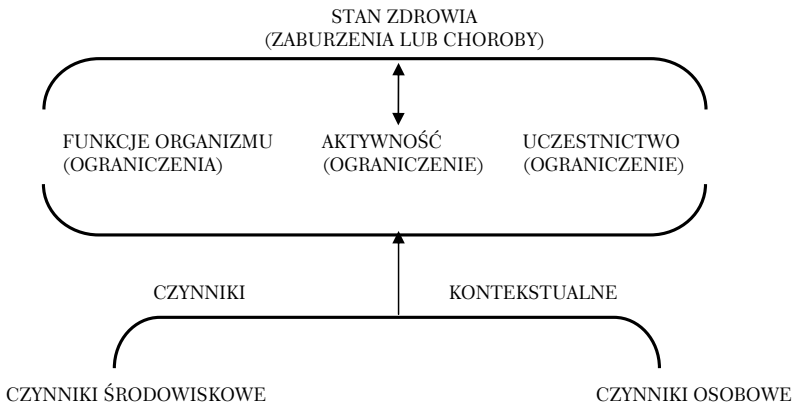
Funkcje organizmu	Struktura ciała	Aktywność i uczestnictwo	Czynniki środowiskowe
1. Umysłowe 2. Sensoryczne i bólu 3. Głosu i mówienia 4. Krążenia, oddechania, krwi i odporności 5. Trawienia 6. Wydalania i prokrecji 7. Neuro-mięśniowo-szkieletowe 8. Skóry	1. Układ nerwowy 2. Aparat i uszy 3. Aparat artykulacyjny 4. Układ krążenia, oddechowyy, immunologiczny 5. Układ trawienia 6. Układ moczowo-płciowy 7. Aparat ruchu 8. Skóra	1. Uczenie się/stosowanie wiedzy 2. Stawiane zadania i dążenia 3. Komunikacja 4. Samoobsługa 5. Mobilność 6. Aktywność domowa 7. Związki interpersonalne 8. Udział w życiu społecznym	1. Dostępne technologie towarzyszące 2. Naturalne środowisko 3. Uzyskane wsparcie społeczne 4. Gwarancje systemu ubezpieczeń

Źródło: Kowalik 2007, s. 102

ICF nadaje nowe znaczenie pojęciom: „zdrowie” i „niepełnosprawność”, wskazując, że każdy może doznać uszczerbku na zdrowiu, a tym samym doświadczyć w pewnym stopniu niepełnosprawności. Niepełnosprawność rozpoznawana jest zatem jako uniwersalne doświadczenie człowieka (<http://www.who.int/classifications/icf/en/>).

Zamieszczony poniżej schemat 1 prezentujący model niepełnosprawności według ICF, uzmysławia konieczność uwzględniania w procesie diagnozy nie tylko wszystkich czynników wyznaczających sposób funkcjonowania dziecka w określonej sferze, lecz również istniejących w obrębie tego układu powiązań. Przesunięcie akcentu z „przyczyny” niepełnosprawności na jej „wpływ” na funkcjonowanie człowieka, kieruje również uwagę na społeczne aspekty niepełnosprawności i zakres wsparcia koniecznego dla dobrostanu psychofizycznego osoby.

Takie postępowanie diagnostyczne, które koncentruje się na potrzebach i zasobach człowieka niepełnosprawnego, jak i możliwościach efektywnego ich zaspokajania odpowiada, zdaniem A. Krause (2010), paradygmatowi humanistycznemu w pedagogice specjalnej.



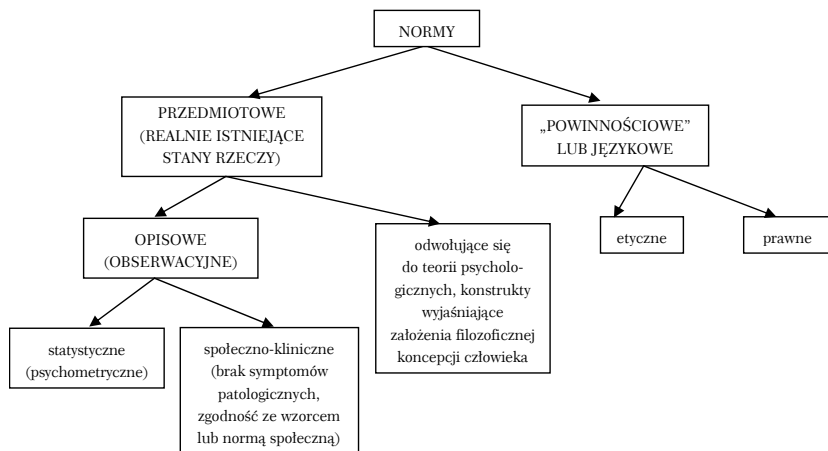
Źródło: <http://www.rehab-scales.org/international-classification-of-functioning-disability-and-health.html>²

Schemat 1. Model niepełnosprawności stanowiący podstawę ICF

W kontekście interakcyjnego i funkcjonalnego ujmowania postępowania diagnostycznego rozważenia wymaga m.in. samo wieloznaczne pojęcie normy, które bywa rozumiane jako „[...] powszechność (dominujący stan rzeczy, modalny), zgodność z jakimś wzorcem (standardem społecznym, wzorcem kulturowym), czy z przyjętą konwencją (modelem teoretycznym lub umową) albo brak choroby” (Paluchowski 2007, s. 173) (rysunek 1).

Zdaniem J. Doroszewskiej (1989, s. 40), dla potrzeb pedagogiki specjalnej przydatna jest definicja normy zaproponowana przez H. Radlińską, która wyjaśnia termin jako „wielkość stanowiącą rezultat pomyślnego wzrostu badanego zjawiska i wystarczającą, by uznać osiągnięty wynik lub właściwość za optymalne”.

² Tłumaczenie własne.



Źródło: Paluchowski 2007, s. 174

Rys. 1. Podział znaczeń pojęcia „norma”

Rozpatrując rozwój człowieka w jego rozlicznych interakcjach ze środowiskiem, J. Brandstätter (za: Zeidler 2007, s. 152) dowodzi, że funkcjonalność tego systemu należy analizować na dwóch płaszczyznach, z których pierwszą wyznaczają wymagania stawiane przez otoczenie. W tym ujęciu norma funkcjonalna odnosi się do sposobów postępowania spełniających oczekiwania otoczenia i w swym pozytywnym rozumieniu wyznacza poziom osiągnięć. Drugą płaszczyznę tworzą natomiast możliwości i potrzeby oraz pragnienia i motywacje konkretnego człowieka, a zatem normy w tym przypadku umożliwiają ich realizację w danym środowisku, są ukierunkowane na pewien indywidualny, niepowtarzalny wzorzec.

Analiza rozwoju, tempa i dynamiki dokonujących się zmian oraz czynników, które je warunkują, w każdym konkretnym przypadku umożliwia więc określenie pewnego stanu, do którego dążymy w procesie rehabilitacji, stanu opisywanego zarazem przez indywidualne osiągnięcia, zasoby, jak i potrzeby danej osoby.

Z punktu widzenia efektywnego postępowania rehabilitacyjnego mało przydatną wydaje się w tej sytuacji diagnoza oparta o globalną miarę rozwoju, która, jak zauważają twórcy *Monachijskiej funkcjonalnej diagnosty-*

ki rozwojowej (1994), zacierza zróżnicowane spostrzeżenia diagnostyczne i nie daje obrazu rzeczywistego funkcjonowania dziecka, nie pozwala też na wyodrębnianie jego mocnych stron oraz kontrolowanie tempa i dynamiki rozwoju. W praktyce rehabilitacyjnej wykorzystuje się zatem narzędzia umożliwiające tworzenie profili rozwojowych, na podstawie których określa się indywidualne osiągnięcia i prawidłowości rozwoju dziecka w poszczególnych sferach.

Współczesny model rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną akcentuje podejście ekologiczne. Pogląd, zgodnie z którym w rozważaniach nad dzieckiem podstawowe znaczenie ma rozpatrywanie jego rozwoju w określonym kontekście, wywodzi się z teorii L. Wygotskiego. Ukuł on pojęcie strefy najbliższego rozwoju (SNR), pozwalające na dokonanie analizy postępu w rozwoju dziecka (Wygotski 1971; za: Schaffer 2009). Strefa najbliższego rozwoju określa obszar zamknięty pomiędzy tym, co dziecko potrafi wykonać już samo, a tym, co może osiągnąć w korzystnych warunkach.

Postęp w granicach SNR dokonuje się w trzech kolejnych etapach:

1. Na pierwszym etapie dziecięce działanie jest wspierane przez dorosłych i na ich pomocy dziecko opiera się na początku całkowicie. Dorosły jest modelem, wskazuje właściwe rozwiązania prowadzące do celu, kieruje uwagą dziecka i zachęca je do naśladowania. Z każdą kolejną próbą dziecko nabywa kompetencji w działaniu, a dorosły przekazuje mu stopniowo odpowiedzialność za wykonanie zadania, czyniąc to w tempie dostosowanym do potrzeb i możliwości dziecka. Taki schemat postępowania dotyczy wszystkich czynności.
2. Na drugim etapie, w związku z przejęciem odpowiedzialności za wykonanie zadania, dziecko coraz częściej pracuje samodzielnie. Obecność dorosłych nie jest już konieczna, gdyż kierowane przez nich do tej pory wskazówki zastępuje własna aktywność werbalna dziecka, sterującego swoim zachowaniem za pomocą głośnych wypowiedzi kierowanych do samego siebie.
3. Etap trzeci odznacza się zautomatyzowaniem zadań. Dzięki systematycznemu ćwiczeniu dziecko odchodzi od autoregulacji, bowiem wiedza o wykonaniu zadania zostaje zinternalizowana. Jednak w przypadku choroby czy przemęczenia może nastąpić zahamowanie postępu i cofnięcie się do sposobów realizacji zadań właściwych dla wcześniejszych etapów (Schaffer 2009).

A zatem koncepcja strefy najbliższego rozwoju, pozwala (jak zauważa Kulesza 2004), określać przede wszystkim potencjał dziecka i jego środowiska, tworzyć „mapę obszaru gotowości do uczenia się w interakcji z drugim człowiekiem”, ułatwiając zarazem formułowanie celów rehabilitacji, ukierunkowanych na aktywizowanie owych zasobów.

Dalsze próby wyjaśnienia znaczenia czynników środowiskowych dla przebiegu rozwoju dziecka odnaleźć można również m.in. w teorii systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera (1979, za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). Badacz dowodzi, iż człowiek tkwiąc w określonym systemie ekologicznym poprzez własną aktywność wchodzi w rozliczne interakcje, tworząc swoisty układ człowiek – środowisko. Tym samym każdy z nas wykształca nie tylko odrębny sposób postrzegania i interpretowania świata, ale i buduje własny obraz samego siebie.

W podejściu ekologicznym przyjmuje się ponadto, że:

1. rozwój człowieka przejawia się w podejmowaniu nowych ról, zajmowaniu nowych pozycji w nowych kręgach środowiska, poszerzaniu i różnicowaniu środowiska człowieka oraz wzbogacaniu związków z otoczeniem; angażowaniu się w aktywność skierowaną na środowisko, utrzymywaniu tej relacji i dokonywaniu zmian;
2. zmiana zachowania może być uznana za rozwojową, jeśli wykazuje się trwałością i występuje nie tylko w kontekście, w którym się ujawniła, lecz również w nowych układach ekologicznych;
3. zmiany rozwojowe mają charakter interakcyjny i mogą dokonywać się w ciągu całego życia człowieka;
4. zmiany rozwojowe obejmują transformacje dotyczące zarazem osoby, jak i jej kontaktów z otoczeniem (Bronfenbrenner 1979, za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, s. 95–96).

Spojrzenie na postępowanie diagnostyczne z perspektywy zaproponowanej w teorii Bronfenbrennera, uzmysławia kilka istotnych kwestii. Przede wszystkim szczególną rolę rodziców/prawnych opiekunów w rozwoju dziecka. Rodzina będąca podstawowym środowiskiem życia i aktywności dziecka, prymarnym kontekstem rozwojowym, nie tylko dostarcza cennych informacji o dokonujących się zmianach, ale stanowi podstawowe ich źródło. Jest też swego rodzaju filtrem niwelującym negatywny wpływ innych systemów na dziecko.

W świetle teorii znaczenia nabiera także i wiedza, jaką dysponuje podmiot naszych oddziaływań w stosunku do siebie samego. Określa ona bowiem jakość kontaktów ze światem i gotowość do relacji wymiany.

Trzecią z kolei istotną przesłankę organizującą proces diagnostyczny stanowi świadomość warunków, jakie muszą być spełnione, aby odnotowaną zmianę można było uznać za rozwojową.

Podsumowując tę część artykułu kieruję uwagę czytelnika na cechy, jakimi zdaniem J. Głodkowskiej (1999, s. 83) powinna się odznaczać diagnoza przyjazna dziecku:

- pozytywna – ujawnia słabe strony, lecz koncentruje się na tym, co stanowi zasoby dziecka;
- profilowa – pozwala na ujmowanie dziecka w złożoności informacji o jego funkcjonowaniu psychofizycznym, traktuje osobę jako jedność psychofizyczną;
- rozwojowa – ukierunkowana na rozwój i ciągły proces stawania się, umożliwiającą określanie zmian rozwojowych dokonujących się w naturalnym środowisku oraz pod wpływem działań zaplanowanych;
- kompleksowa – obejmuje pełny zakres informacji o rozwoju dziecka we wszystkich sferach;
- ukierunkowująca proces wspomagania i korygowania rozwoju – obejmuje wskazania diagnostyczne i umożliwia konstruowanie programów rehabilitacji;
- prognostyczna – pozwala na przewidywanie osiągnięć w różnych zakresach funkcjonowania;
- nieinwazyjna – oparta na naturalnych sytuacjach edukacyjnych.

Diagnoza ucznia z niepełnosprawnością intelektualną – zadania osób uczestniczących w postępowaniu diagnostycznym

Postępowania diagnostycznego wobec ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w szkole nie można identyfikować z pewnością z analizą istniejącej dokumentacji, czy też jedynie z oceną jego osiągnięć i charakterystyką niepowodzeń. Diagnozowanie jest bowiem złożonym procesem poznawczym, na który składa się zarazem zbieranie i integrowanie

informacji, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, wykorzystywanie posiadanej wiedzy i doświadczenia, rozumowanie, jak również wnioskowanie i uzasadnianie (Paluchowski 2007). Obejmuje ono szereg wielospecjalistycznych zadań, związanych z określeniem: poziomu rozwoju i osiągnięć dziecka w poszczególnych sferach, czynników kontekstualnych (środowiskowych i osobowych) warunkujących przebieg tego rozwoju, zakresu koniecznej pomocy dla optymalizacji rozwoju, jak również naturalnych sytuacji w środowisku szkolnym i domowym sprzyjających aktywizowaniu zasobów ucznia.

Dla poznania i zinterpretowania faktów i zjawisk stanowiących przedmiot diagnozy wykorzystywane są zarówno strategie jakościowe, jak i ilościowe.

W przypadku diagnozy psychometrycznej układem odniesienia dla rezultatów dziecka w określonym teście jest rozkład wyników uzyskanych przez jego rówieśników. Testy te mają zazwyczaj postać tak zwanych skal rozwojowych i dostarczają informacji o tym, czy i w jakim stopniu rozwój danego ucznia odbiega od przeciętnego poziomu. W badaniach psychologicznych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wykorzystywane są m.in.: Skala Dojrzałości Umysłowej COLUMBIA, Międzynarodowa Wykonaniowa Skala LEITERA, Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci.

Diagnoza ilościowa natomiast koncentruje się nie tyle na określaniu pozycji dziecka na tle grupy, ile na wskazaniu jego miejsca na drodze rozwojowej. A zatem stanowi ona punkt wyjścia dla oddziaływań, które mają na celu optymalizację funkcjonowania ucznia, czy też stymulowania jego rozwoju (Maczak 2003).

O rzetelności i efektywności postępowania diagnostycznego decyduje w znacznej mierze jakość i charakter współpracy uczestniczących w nim osób.

M. Piszczyk (2000) wyróżniła i opisała trzy podstawowe modele współpracy specjalistów w procesie diagnozy i edukacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną:

- model multidyscyplinarny;
- model interdyscyplinarny;
- model transdyscyplinarny.

W poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym najczęściej funkcjonują zespoły multidyscyplinarne. Specjaliści dokonują odrębnej diagnozy, podporządkowanej założeniom danej dyscypliny i indywidualnie

kontaktują się z rodzicami/prawnymi opiekunami. Każdy członek zespołu odpowiada za konstrukcję i wdrażanie własnego planu pracy, a zatem niezależnie wybiera cele rehabilitacji dziecka. Przepływ informacji pomiędzy specjalistami ma charakter nieformalny, zwykle przypadkowo wymieniają oni spostrzeżenia dotyczące diagnozy i pracy z uczniem.

Model interdyscyplinarny zakłada przede wszystkim wymianę informacji dotyczących przygotowanego przez poszczególnych członków zespołu planu pracy oraz odpowiedzialność za gromadzenie danych związanych ze wszystkimi aspektami diagnozy. Członkowie zespołu starają się również uwzględnić w swojej pracy plany opracowane przez innych specjalistów.

Wprowadzenie modelu transdyscyplinarnego oznacza uczestnictwo wszystkich osób pracujących z dzieckiem, jak również rodziców w procesie diagnozy i edukacji. Spotkania służące wymianie informacji, wiedzy i umiejętności mają charakter systematyczny. Członkowie zespołu wspólnie prowadzą diagnozę, odpowiadają za zbieranie informacji na temat ucznia i jego środowiska, wyznaczają cele i przyjmują współodpowiedzialność za ich realizację.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi jest zadaniem zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem.

Do zadań zespołu należy ustalenie zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, określenie zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, jak również działań wspierających rodziców ucznia oraz, w zależności od potrzeb, zakresu współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Ustalenia zespołu są uwzględniane w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym.

Rozporządzenie wskazuje również na zadania pedagoga i psychologa, którzy zobowiązani są do:

- prowadzenia badań i działań diagnostycznych dotyczących poszczególnych uczniów, w tym diagnozowania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, a także wspierania mocnych stron uczniów;
- minimalizowania skutków zaburzeń rozwojowych, zapobiegania zaburzeniom zachowania oraz realizowania różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym poszczególnych uczniów;
- prowadzenia terapii indywidualnej i grupowej.

W każdej publicznej szkole, w której znajdzie się uczeń z niepełnosprawnością, członkami zespołu organizującego dla niego pomoc psychologiczno-pedagogiczną powinni być zatem nie tylko specjaliści – pedagog specjalny, pedagog szkolny, psycholog czy logopeda, lecz wszyscy pracujący z nim nauczyciele. W opiece i wychowaniu każdego dziecka z ryzykiem rozwojowym nie ma wszak, jak zauważa W. Dykcik (2003, s. 82), gotowych reguł postępowania. Potrzebna jest natomiast głęboka refleksja nad istotą i mechanizmami rozwoju konkretnego ucznia, ciągła, wieloaspektowa diagnoza obejmująca wszystkie jego sfery i obszary aktywności. Znajomość profilu rozwoju ucznia, świadomość czynników, które rozwój ten określają, jest niezbędna dla efektywnego planowania procesu edukacyjno-terapeutycznego. Diagnoza nie tylko wskazuje obszary działań specjalistycznych, ukierunkowanych na wielostronną stymulację i uaktywnianie, maksymalne rozwijanie zadatków i sił organizmu, kompensowanie oraz korygowanie, lecz również wyznacza nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne kierunki pracy z uczniem, wskazuje jego mocne strony i pozwala formułować zadania w taki sposób, aby stanowiły dla ucznia wyzwanie intelektualne, pobudzały go do aktywności poznawczej i umożliwiały odnoszenie sukcesu. Nauczyciel, jako aktywny członek zespołu, ma możliwość gromadzenia cennych informacji o uczniu w naturalnych sytuacjach na podstawie obserwacji, w oparciu o rozmowy z uczniem i analizę jego wytworów. Jako osoba współodpowiedzialna za rozwój dziecka jest zobowiązany do wzbogacania swojej wiedzy, wychodzenia poza zakres własnej dyscypliny i podnoszenia kompetencji diagnostycznych.

Istotną rolę w postępowaniu diagnostycznym odgrywają także rodzice (prawni opiekunowie), którzy nie tylko są źródłem informacji o dziecku, lecz również podejmują decyzję, co do jego dalszej rehabilitacji, wskazując jej cele i współuczestnicząc w ich realizacji. Nie oznacza to, że rodzic powinien stać się terapeutą własnego dziecka. Wrażliwi, kochający opiekunowie, zawsze jednak potrafią dostarczyć swemu dziecku właściwej stymulacji i stworzyć korzystne warunki dla jego rozwoju. Ich otwartość i gotowość do współdziałania ze specjalistami i nauczycielami, zainteresowanie postępami dziecka warunkują niewątpliwie progres w procesie rehabilitacji.

Współpracę specjalistów oraz nauczycieli reguluje i ułatwia świadomy podział zadań i czynności diagnostycznych wynikający z określonej struktury postępowania diagnostyczno-terapeutycznego.

T. Oleńska-Pawlak (2006, s. 11–12), przyjąwszy jako wiodącą metodę poszczególnych przypadków w rewalidacji indywidualnej, zaproponowała schemat oparty o sześć elementów:

1. Dane o dziecku i jego środowisku macierzystym (rodzinnym i szkolnym);
2. Świadomość i prezentacja problemu;
3. Informacje z wieloaspektowej diagnozy psychopedagogicznej uzyskane z zastosowaniem określonych metod i narzędzi badawczych, z pierwszoplanowym opisem cech pozytywnych;
4. Hipoteza diagnostyczna;
5. Hipoteza prognostyczna;
6. Projekt programu rewalidacji³.

Wstępnych informacji na temat podmiotu oddziaływań psychopedagogicznych dostarcza członkom zespołu analiza istniejącej już dokumentacji, opisującej rozwój dziecka, jego możliwości i potrzeby, dotychczasowe formy opieki medycznej i pozamedycznej, stosowane terapie, jak również analiza obrazu klinicznego zaburzenia, wskazująca na zakres specjalistycznej pomocy, obszary funkcjonowania wymagające wsparcia oraz zachowane funkcje. Czynności te, dokonywane pod kierunkiem pedagoga specjalnego lub psychologa powinny umożliwić przede wszystkim sformułowanie pierwszych pytań (problemów) diagnostycznych i ukierunkować wywiad z rodzicami/prawnymi opiekunami, jak również rozmowę z uczniem.

³ W artykule autorka dokładnie charakteryzuje każdy z etapów tego postępowania.

Dla osób diagnozujących od pierwszych chwil prowadzonego postępowania, fundamentalna jest również wiedza na temat obrazu samego siebie, jaki ukształtował uczeń w wyniku nabywania i integrowania informacji dotyczących jego osoby, a więc sądy opisowe, samooceny, standardy osobiste, jak również reguły budowania i komunikowania wiedzy o sobie.

Gromadzeniu tego typu informacji sprzyjają rozmowy z uczniem, obserwacja prowadzona w różnych naturalnych sytuacjach, analiza jego wytworów, wywiady z rodzicami, rodzeństwem, czy też rówieśnikami, a także testy zdań niedokończonych, czy też projekcyjne testy rysunkowe np. Test Drzewa Ch. Kocha,

Diagnoza ekologiczna, obejmująca zarazem środowisko rodzinne, jak i szkolne wiąże się z koniecznością wykonania szeregu zadań pozwalających na rozpoznanie układu warunków społeczno-kulturowych, w którym przebiega rozwój dziecka.

Badanie środowiska rodziny dotyczy sfery socjalnej oraz wychowawczej i wymaga, zdaniem J. Piekarskiego (za: Jarosz 2007, s. 16) określenia:

1. czynników opisujących sytuację materialną i warunki bytowe rodziny, w tym również samego dziecka;
2. sfery oddziaływań o charakterze wychowawczym – klimat emocjonalny, struktura rodziny i relacje pomiędzy członkami rodziny, style wychowania, sposób spędzania wolnego czasu itp.;
3. sfery wartości – treści wychowawcze, cele wychowania, uznawane systemy wartości, aspiracje życiowe itd.

Ocena sytuacji dziecka w środowisku rodzinnym oznacza również konieczność dokonania charakterystyki funkcjonowania dziecka w rodzinie i wskazania konkretnych, obserwowalnych zachowań pozytywnych i negatywnych, opisujących tę rzeczywistość i pozwalających na późniejszą interpretację zebranych danych.

Pozyskiwanie informacji na temat środowiska rodzinnego spoczywa zwykle w rękach wychowawcy klasy, pedagoga szkolnego lub/i pedagoga specjalnego, posługującego się określonymi technikami i narzędziami badawczymi. Wśród testów projekcyjnych stosowanych w diagnozie sytuacji rodzinnej wymienić można: *Bajki* Luizy Despert (Jarosz, Wysocka 2006), *Rysunek rodziny* w opracowaniu M. Gałkowskiej-Braun (2001), a także *Niedokończone historyjki* T. Kuglera (Jarosz, Wysocka 2006). Do

narzędzi umożliwiających wykonanie czynności związanych z badaniem środowiska rodzinnego należą również między innymi: Kwestionariusz dla Rodziców M. Ziemskiej (1986), Kwestionariusz Stosunków Między Rodzicami a Dziećmi A. Roe i M. Siegelmana (PCR) w opracowaniu W. Kowalskiego (1984), Inwentarz postaw „W moim domu” B. Markowskiej (Jarosz, Wysocka 2006), Identyfikacja Stylów Wychowania wg M. Ryś (2004), czy też Skala Postaw Rodzicielskich w opracowaniu M. Plopy (2008).

Rozpoznanie sposobu funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w szkole wiąże się z aktywnością wszystkich osób pracujących z uczniem, zarazem nauczycieli, jak i specjalistów. Pełnienie roli ucznia oznacza bowiem nie tylko przyswajanie wiedzy i umiejętności, lecz przede wszystkim wchodzenie w rozliczne interakcje z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi, ustosunkowywanie się do regulaminów i zasad panujących w danej zbiorowości, jak również przystosowanie się do warunków szkolnych.

Przedmiotem diagnozy są w tym przypadku relacje i cechy:

1. związane z rolą uczącego się;
2. związane z rolą kolegi;
3. związane z rolą członka społeczności szkolnej;
4. związane z rolą ucznia – dziecka w środowisku rodzinnym⁴.

W praktyce postępowania diagnostycznego wykorzystywane są tak obserwacja, wywiad, analiza dokumentów, jak i samodzielnie konstruowane skale pomiarowe i testy badające wiedzę i umiejętności dziecka oraz techniki socjometryczne. Wśród stosowanych narzędzi, służących diagnozie środowiska szkolnego, wymienić można: Arkusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej (Markowska, Szafraniec 1982), Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) E.S. Schaefera i M. Aaronsona (Jarosz, Wysocka 2006), Kartę Mierzenia Postępu Uspołecznienia się Dziecka K.M.B. Bridges (w układzie J. Konopnickiego), Kwestionariusz Ja i Moja Szkoła E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego (2002) oraz Arkusz Diagnostyczny D.H. Stotta „Dziecko w Szkole” (Konopnicki 1971).

W postępowaniu diagnostycznym wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną niezmiernie ważne jest sporządzanie, podobnie jak

⁴ W przypadku ucznia z niepełnosprawnością intelektualną należy uwzględnić percepcję niepełnosprawności przez otoczenie społeczne.

w odniesieniu do sytuacji dziecka w domu rodzinnym, opisów zachowań określających sposób jego funkcjonowania w szkole. Inwentarz ekologiczny środowiska uwzględnia przede wszystkim jego zasoby, lecz wskazywać powinien również na aktywności i umiejętności, których nabycie ułatwiłoby dziecku efektywne działanie.

Proces diagnostyczny dotyczący dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest złożony i często integruje informacje zebrane za pomocą różnorodnych metod i pochodzące z różnych źródeł, dlatego też dla sporządzenia charakterystyki dziecka we wszystkich sferach rozwoju korzystne jest uzgodnienie wspólnego narzędzia diagnostycznego porządkującego uzyskaną dotychczas wiedzę i ułatwiającego ewaluację podejmowanych działań oraz monitorowanie zachodzących zmian. Do zadań pedagoga specjalnego lub/i psychologa należy wybór takiego narzędzia lub też jego konstrukcja, a następnie przeprowadzenie diagnozy i sporządzenie graficznej prezentacji danych uzyskanych w postępowaniu diagnostycznym. Profil rozwoju ułatwia nie tylko identyfikowanie mocnych i słabych stron ucznia, obserwację dynamiki i tempa rozwoju w poszczególnych sferach, wychwytywanie możliwych do usprawnienia funkcji w różnych obszarach rozwoju, wyodrębnienie najbliższych celów, lecz często wskazuje na obszary wymagające dodatkowej specjalistycznej diagnozy (na przykład logopedycznej).

Do powszechnie stosowanych w diagnostyce ucznia z niepełnosprawnością intelektualną narzędzi należą m.in.: „Arkusze poznania ucznia szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – ocena wrażliwości edukacyjnej” w opracowaniu J. Głodkowskiej (1999) (załącznik 1), Inwentarz oceny postępu w rozwoju społecznym upośledzonych umysłowo H.C. Gunzburga (1985) (załącznik 2), czy też „Profil osiągnięć ucznia” w opracowaniu J. Kielina (2007).

Niezależnie od trudności związanych z organizacją procesu edukacyjno-terapeutycznego, zwłaszcza w szkole ogólnodostępnej, gdzie zwykle brak jest etatowych pedagogów specjalnych czy psychologów, uczeń ma prawo do edukacji dostosowanej do swoich potrzeb i możliwości na terenie wybranej przez rodzica placówki. Dyrektor szkoły organizując kształcenie specjalne musi zapewnić uczniowi możliwość uczestniczenia w zajęciach rewalidacji indywidualnej realizowanych przez odpowiednich specjalistów, zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz stworzyć warunki dla indywi-

dualizacji procesu nauczania, a zatem i prawidłowej diagnozy. Diagnoza jest bowiem postępowaniem ciągłym, wplecionym w proces rehabilitacji i stanowiącym jego fundament. Wieloprofilowa, wielospecjalistyczna współpraca w trakcie postępowania diagnostycznego powinna prowadzić do wyjaśnienia szeregu problemów dotyczących ucznia (zawartych w pytaniach związanych z diagnozami cząstkowymi) i pozwolić na postawienie hipotezy prognostycznej. Sformułowanie rokowań w odniesieniu do rozwoju dziecka wyposażonego w określony podczas postępowania diagnostycznego potencjał i zanurzonego w konkretnym, zbadanym i opisanym środowisku, prowadzi w konsekwencji do konstrukcji projektu programu rehabilitacji ucznia. Program ten uwzględniałby wspólnie wyznaczone cele, wynikające z najbliższych potrzeb ucznia, jego środowiska rodzinnego oraz szkolnego, kierunki i formy pracy, współpracę z innymi specjalistami (organizacjami, instytucjami) oraz rodzicami, jak również sposoby ewaluacji.

ANEKS

Załącznik 1

ARKUSZ POZNANIA UCZNIĄ SZKOŁY SPECJALNEJ DLA
 UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM
 – OCENA MOŻLIWOŚCI EDUKACYJNEJ (FRAGMENTY)

Imię i nazwisko ucznia

Wiek (lata i miesiące)

Szkoła nr w ul

Czas obserwacji (od – do)

A. CZĘŚĆ PIERWSZA (fragment)

Część pierwsza arkusza obserwacyjnego dotyczy wstępnych informacji o dziecku i jego środowisku wychowawczym. Dane te nauczyciel uzyskuje na podstawie dokumentacji, rozmów z rodzicami, podczas wywiadów środowiskowych.

I. DOTYCHCZASOWE FORMY OPIEKI I WYCHOWANIA DZIECKA

Zaznacz stwierdzenia odpowiadające sytuacji dziecka

1. Dziecko

a) uczęszczało do żłobka

b) nie uczęszczało do żłobka

2. Przed szkołą specjalną uczęszczało do:

a) szkoły masowej (której klasy?)

b) przedszkola masowego

c) przedszkola specjalnego

d) klasy „zerowej”

e) przebywało w domu

f) inne (jakie?)

II. POZIOM ROZWOJU UMYSŁOWEGO I ROZPOZNANIE ETIOLOGICZNE

Podaj odpowiednie dane

3. Wiek inteligencji (lata i miesiące)

4. Iloraz inteligencji

5. Rozpoznanie etiologiczne

- | | |
|---|-------|
| a) przyczyny dziedziczne (genetyczne) (jakie?) | ..... |
| b) choroby wczesnego dzieciństwa (jakie?) | ..... |
| c) urazy mechaniczne i psychiczne (jakie?) | ..... |
| d) zaniedbanie środowiskowe | ..... |
| e) nieznanne | ..... |
| f) inne (jakie?) | ..... |
| 6. Rozpoznanie psychologiczne | |
| a) norma intelektualna | ..... |
| b) niższe niż przeciętne funkcjonowanie intelektualne | ..... |
| c) upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim | ..... |
| d) upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym | ..... |
| e) sprzężone upośledzenie umysłowe | ..... |

III. ROZWÓJ FIZYCZNY DZIECKA

Podaj odpowiednie dane

- | | |
|------------------------------------|-------|
| 7. Ciężar ciała (w kilogramach) | ..... |
| 8. Wysokość ciała (w centymetrach) | ..... |

B. CZĘŚĆ DRUGA (fragment)

Część druga dotyczy oceny zachowania ucznia podczas pracy zbiorowej nauczyciela z całą klasą.

I. ROZWÓJ MOWY I KONTAKTU SŁOWNEGO

- | | |
|--|-------|
| 1. Rozwój kontaktu słownego (zaznacz wszystkie stwierdzenia, odnoszące się do badanego dziecka) | |
| a) odpowiada dopiero po próbach i naleganiach nauczyciela | ..... |
| b) gdy odpowiada, mówi bardzo cicho i nie patrzy na nauczyciela (spuszcza głowę, patrzy „w ławkę”) | ..... |
| c) nie zdarza się, aby najbardziej interesujący, silny bodziec wywoływał u niego wypowiedź (słowo, zdanie), najczęściej reaguje mimiką, gestem, krzykiem | ..... |
| d) nie zdarza się, aby zapytało o coś nauczyciela, | ..... |
| e) raczej nie zdarza się, aby pierwsze rozpoczęło rozmowę z kolegą | ..... |

- f) zapytane często spuszcza głowę, czerwieni się
lub rozgląda bez celu i nie odpowiada
- g) nie słycać jego głosu podczas wspólnych
opowiadań, pogadanek, opisów czy rozmów
- h) nigdy samo nie podejmuje rozmowy z nauczycielem
- i) żadne z powyższych
- 8-x

C. CZĘŚĆ TRZECIA (fragment)

Część trzecia arkusza dotyczy oceny zachowania się ucznia podczas zabawy ruchowej.

I. SPRAWNOŚĆ PSYCHOMOTORYCZNA

1. Rozumienie reguł zabaw i gier (zaznacz wszystkie stwierdzenia, odnoszące się do badanego dziecka)
- a) często nie rozumie, na czym polega gra czy zabawa,
nawet po wielokrotnym wyjaśnieniu nauczyciela
gubi się, nie wie, jak dalej się zachować
- b) podczas zabawy stoi i czeka na zachowanie
innych dzieci, bezkrytycznie naśladuje je
- c) podczas zabawy wymaga ciągłego podpowiadania
nauczyciela, kierowania jego zachowaniem
- d) często mówi, że nie zna tej gry
i nie umie się tak bawić
- e) podczas zabawy, polegającej na łapaniu piłki
na określone słowo, dziecko zawsze stara się
schwycić piłkę niezależnie od sygnału – słowa
- f) podczas zabawy w „powódź” stoi
na środku i nie wie, co ma dalej robić
- g) nie może zrozumieć zasady gry w „pomidora”
- h) podczas zabawy w „stojące pomniki”
dziecko nie wie, jak ma się zachować
- i) żadne z powyższych
- 8-x

D. CZĘŚĆ CZWARTA (fragment)

Część czwarta dotyczy zachowania ucznia podczas samodzielnej pracy umysłowej. Wyniki obserwacji zaaranżowanych sytuacji zadaniowych pozwalają ujawnić dojrzałość ucznia do zdobywania doświadczeń matematycznych. Zaaranżowane sytuacje zadaniowe powinny być umiejętnie włączone w przebieg dziennego ośrodka pracy. Obserwacja zachowań poszczególnych uczniów powinna być dokładnie zaplanowana. W sytuacjach niepewności nauczyciel powinien przeprowadzić indywidualne badanie dziecka.

I. ROZUMOWANIE OPERACYJNE NA POZIOMIE KONKRETNYM

1. Wzorzec czynności ujawniających rozumienie stałości ilości nieciągłych

Sytuacja dydaktyczna: nauczyciel wykorzystuje przedtem dokładnie zaplanowane sytuacje w dziennym ośrodku pracy oraz dostosowane do tematyki ośrodka pomoce dydaktyczne (naturalne okazy, figury geometryczne, klocki, elementy na tablicy flanelowej itp.)

Sytuacja zadaniowa:

1. Rozumienie pojęcia stałości liczby zbiorów jednorodnych.

Pomoce: dwa komplety po osiem jednakowych elementów, różniących się co najwyżej kolorem.

Czynności ucznia:

- stwierdzenie jednakowej liczby elementów w dwóch zestawach (wzajemnie jednoznaczne przyporządkowanie elementów zbiorów – każdy element jednego zbioru przyporządkowany elementowi zbioru drugiego), utworzenie dwóch równolicznych szeregów, zmiana układu przestrzennego dwóch zbiorów przez manipulowanie elementami (układanie pociągów, wież, domków, kwiatów, gdy elementami są klocki lub figury geometryczne, układanie jednego szeregu kamyków w „kupce”, kole, układanie jednego szeregu śliwek na talerzyku itp.),
- stwierdzenie, czy tyle samo elementów jest w nowo powstałych układach zbiorów, gdzie jest więcej, gdzie mniej, czy tyle samo,
- uzasadnienie sądu, dlaczego więcej, dlaczego mniej, dlaczego tyle samo.

Instrukcja:

„Zobacz, układam równo czerwone klocki w jednej linii. Ty ułóż tyle samo klocków niebieskich. Pamiętaj, że klocków niebieskich ma być tyle samo, co klocków czerwonych. Czy jesteś pewny, że klocków czerwonych i niebieskich jest tyle samo? Tak, masz rację, klocków czerwonych i niebieskich jest tyle samo. A teraz będziemy z tych klocków coś układać. Z klocków czerwonych zbuduj domek (dziecko wykonuje polecenie). Z klocków niebieskich zbuduj to, co chcesz (jeśli dziecko długo zastanawia się, sugerujemy, aby zbudowało wieżę, koło, pociąg itp.) Teraz zastanów się i powiedz, gdzie jest więcej klocków. Czy pociąg ma więcej klocków, czy domek (pytanie przykładowe)? Dlaczego tak myślisz?”. Dziecko próbuje uzasadnić odpowiedź. Uwaga: klocki użyte w tej sytuacji zadaniowej to tylko przykład.

Ocena czynności ucznia:

Dziecko rozumie stałość ilości nieciągniętych, jeżeli niezależnie od zmiany układu przestrzennego dwóch wzajemnie jednoznacznie przyporządkowanych zbiorów stwierdza ich równoliczność. W uzasadnieniu sądu wraca do sytuacji wyjściowej, w której zauważało taką samą liczbę elementów w dwóch zbiorach.

Zapis oceny:

Uczeń uzyskuje „0” punktów, jeśli zmiana układu przestrzennego zbiorów powoduje zmianę sądu o liczebności elementów tych zbiorów. Uzyskuje „1” punkt, jeśli stwierdza równoliczność zbiorów niezależnie od zmiany układu przestrzennego elementów. Uzyskuje „2” punkty, jeśli uzasadnia sąd o równoliczności stwierdzeniem wstępnej takiej samej liczby klocków czerwonych i niebieskich.

E. CZĘŚĆ PIĄTA (fragment)

Część piąta arkusza obserwacyjnego dotyczy oceny zachowania ucznia podczas samodzielnej pracy manualnej.

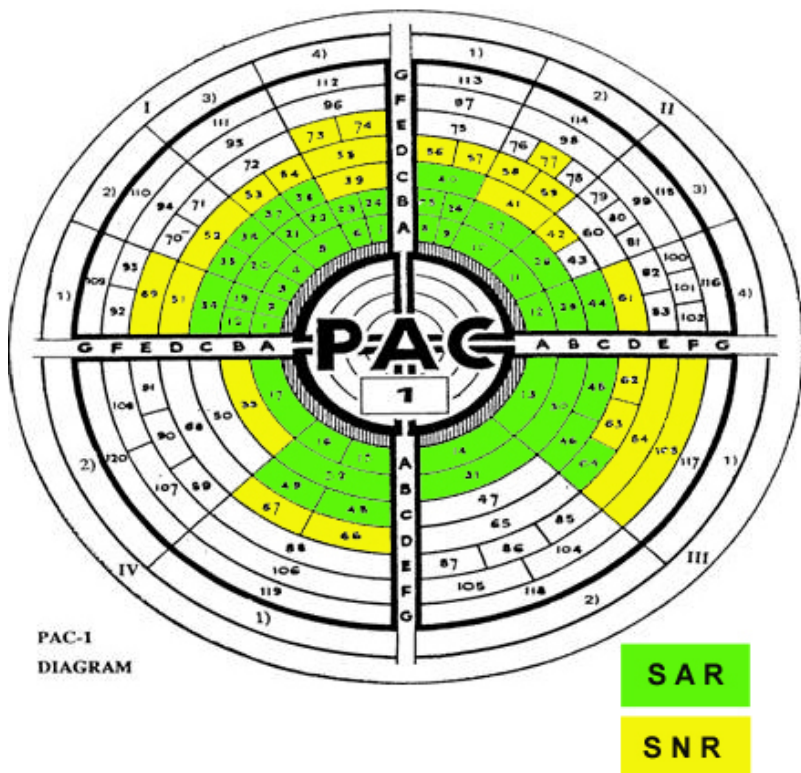
I. SPRAWNOŚĆ PSYCHOMOTORYCZNA

1. Koordynacja wzrokowo-ruchowa (zaznacz wszystkie stwierdzenia, odnoszące się do badanego dziecka)

-
- a) potrafi ciąć nożyczkami wzdłuż linii prostej
- b) potrafi wyciąć koło wzdłuż narysowanego obwodu
- c) potrafi wzdłuż narysowanych linii wyciąć trójkąt,
prostokąt (za każde 1 punkt)
- d) mając wzór potrafi narysować krzyż, koło, trójkąt,
prostokąt, romb (za każde 1 punkt)
- e) potrafi wyciąć jakiś prosty kształt,
np. samochodu, misia, domu
- f) umie zmieścić się w liniach (1 linia, 2 linie,
3 linie) przy rysowaniu prostych szlaczków
(za każde zadanie 1 punkt)
- g) potrafi pokolorować kontur koła, trójkąta,
paska, prostego kształtu, np. samochodu, lalki,
nie wychodząc za linie (za każde 1 punkt)
- h) prawidłowo odwzorowuje linie
i kształty w powietrzu
- i) prawidłowo odwzorowuje linie i kształty na ławce
- j) potrafi zapinać guziki
- k) potrafi zawiązać kokardkę
- l) potrafi nawijać nici na szpulkę czy wełnę
na kłębek
- m) żadne z powyższych

Załącznik 2

Profil rozwoju sporządzony w oparciu o *Inwentarz oceny postępu w rozwoju społecznym upośledzonych umysłowo* H. Gunzburga (fragment diagnozy ucznia)



Informacje dotyczące badanego:

Marek, lat 8

Uczeń klasy I szkoły podstawowej

Dziecko z zespołem Downa, w oparciu o badanie psychologiczne przeprowadzone z wykorzystaniem skali Wechslera stwierdzono globalne opóźnienie w rozwoju psychoruchowym na poziomie upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim. Chłopiec znajduje się pod stałą opieką lekarza okulisty.

I. OBSŁUGIWANIE SIEBIE

1. Zachowanie się przy stole

Strefa aktualnego rozwoju (SAR)

Używa łyżki przy jedzeniu bez pomocy innych.

Pije trzymając szklankę w jednej ręce, nie rozlewa.

Używa bez trudności widelca (pokarm pokrojony i przygotowany).

Samo, bez pomocy, potrafi pić.

Obsługuje się przy stole i je bez większej pomocy.

Strefa najbliższego rozwoju (SNR)

Samodzielnie używa noża stołowego do smarowania chleba i krojenia.

Uwagi: Z wywiadu z matką wynika, że chłopiec korzystał dotąd z przedmiotów, które rodzice uważali za bezpieczne, a więc przede wszystkim nietłukących się naczyń i przeznaczonych dla małych dzieci sztućców.

Należy stworzyć możliwość korzystania z ceramicznych naczyń stołowych oraz metalowych sztućców. Tego typu doświadczenie ma także znaczenie dla rozumienia zmian odwracalnych i nieodwracalnych.

2. Sprawność motoryczna

Strefa aktualnego rozwoju (SAR)

Potrafi samodzielnie wchodzić i schodzić ze schodów nie trzymając się poręczy.

Jeździ na rowerku trójkołowym.

Uwagi: Chłopiec porusza się samodzielnie, ale z dużą ostrożnością. Wykazuje lęk przed gwałtownym ruchem, jak również nowymi ćwiczeniami podczas zajęć wychowania fizycznego, zwłaszcza tymi, które wymagają oderwania się od podłoża. Preferuje wszelkie ruchy obrotowe wokół osi własnego ciała i czyni to niezwykle często. Wskazana diagnoza pod kątem zaburzeń integracji sensorycznej.

Strefa najbliższego rozwoju (SNR)

Chodzi do sąsiadów i pobliskich, znanych miejsc.

3. Toaleta i mycie się

Strefa aktualnego rozwoju (SAR)

Z niewielką pomocą radzi w sprawach toalety i dbaniu o swoją czystość.

Porządnie myje ręce mydłem.

Strefa najbliższego rozwoju (SNR)

Myje twarz i zęby samodzielnie.

4. Ubieranie się

Strefa aktualnego rozwoju (SAR)

Zdejmuje i nakłada proste części garderoby.

Potrafi rozpinąć guziki i zamki.

Strefa najbliższego rozwoju (SNR)

Zapina guziki, zamki itp.

Rozbiera się na noc przy małym dozorze.

Ubiera się rano z małą pomocą.

Potrafi odnaleźć swoje ubranie i nałożyć je.

Uwagi: Cele związane z tą sferą rozwoju należy uwzględnić w pierwszej kolejności. Można przypuszczać, że umiejętności te zostaną opanowane bardzo szybko przy systematycznym treningu stosowanym przez wszystkie osoby pracujące z dzieckiem. Jednocześnie matka przyznała, iż ich opanowanie ma dla niej istotne znaczenie. Sama dotąd raczej wyręczała syna, natomiast jest gotowa podjąć współpracę w tym zakresie.

5. Zajęcia

Strefa aktualnego rozwoju (SAR)

Potrafi nawlekać większe korale.

Potrafi ciąć papier nożycami, niezbyt dokładnie wycina obrazki.

Potrafi lepić z plasteliny różne przedmioty, budować z klocków złożone konstrukcje.

Strefa najbliższego rozwoju (SNR)

Potrafi, gdy zachodzi potrzeba, dobrze nawijać nici na szpulkę.

Potrafi budować pomysłowe struktury z odpowiednich materiałów (klocki, kostki, elementy układanek).

Uwagi: Zabawy konstrukcyjne są ulubioną i dominującą formą aktywności dziecka. Chłopiec traktuje je jako nagrodę.

INSTRUKCJA DO INWENTARZA OCENY POSTĘPU W ROZWOJU
SPOŁECZNYM UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO H. GUNZBURGA
(FRAGMENTY)

IV. ZAJĘCIA (Occupation)

l) Sprawność manualna (ruchy palców)

15. Potrafi nawlekać większe korale. A

Do przeprowadzenia tej próby potrzebne jest pudełko z dużymi koralami, sznurowadło zakończone z jednej strony supłem (by korale nie zsuwały się), z drugiej metalowym okuciem. Zaliczamy, jeżeli dziecko potrafi nawleć przynajmniej 12 koralów w ciągu 10 min.

16. Potrafi zdjąć pokrywkę, odkręcić nakrętkę, przekręcić zamek zatrzaśkowy (adapt.). A

W zadaniu tym chodzi o pewne celowe ruchy rąk. Zaliczamy, jeżeli dziecko potrafi przekręcać gałkę, by otworzyć drzwi, odkręcić pokrywkę od stoika itp.

32. Potrafi ciąć papier nożycami. B

Zaliczamy, jeżeli dziecko potrafi wykonywać ruchy konieczne do cięcia papieru nożycami. Nie wymaga się, by cięto po oznaczonym miejscu. Zaliczamy tym bardziej, jeśli wykonuje zadanie 49.

48. Potrafi lepić z plasteliny różne przedmioty, budować z klocków itp. C
Aby zaliczyć to zadanie dziecko powinno umieć tworzyć z materiału zabawowego pewne konstrukcje.

Musi to być:

a) celowe; powinno robić coś, co można rozpoznać, gdy jest zakończone, choćby nie było zadowalające,

b) wykraczać poza poziom budowania prostych wież z klocków i robienia prostych okrągłych kształtów z plasteliny.

49. Potrafi wyciąć obrazki, chociaż nie bardzo dokładnie. C

Zaliczamy, jeżeli:

a) dziecko stara się coś wyciąć, choćby mały kwadratowy kawałek, a nie tylko tnie przypadkowo,

b) potrafi prowadzić nożyce w kierunku zamierzonym.

Nie jest tu wymagana dokładność. Zaliczamy automatycznie, jeśli wykonuje zadanie 119.

66. Potrafi, gdy zachodzi potrzeba, dobrze nawijać nici na szpulkę. D

Zaliczamy, jeżeli:

- a) nawinie dwa metry nici w czasie mniejszym niż 35 sek. (adapt.),
- b) wykona to poprawnie.

67. Potrafi budować pomysłowe struktury z odpowiednich materiałów (klocki, kostki, elementy układanek). D

Zaliczamy, jeśli dziecko buduje:

- a) korzystając z wyobraźni (nie tylko naśladując),
- b) z wystarczającą precyzją palców.

Konstrukcje powinny być czymś więcej niż zwykłym stosem klocków. Powinien być wykorzystany taki materiał, jak: koła, śruby, wiązania konstrukcyjne itp.

88. Potrafi ciąć nożycami materiał ubraniowy. E

Zaliczamy, jeśli dziecko potrafi przeciąć nożycami materiał ubraniowy o szer. 10 cm na dwa kawałki. Nożyce powinny być wystarczająco ostre, by pracę tę można było wykonać.

106. Potrafi bawić się układankami z papieru, grać w karty, np. w Piotrusia, zwierzęta (adapt.). F

Zaliczamy, jeśli dziecko potrafi posługiwać się przynajmniej 15 kartami oraz potrafi rozłożyć talię 15 dziecięcych kart na trzy kupki.

119. Potrafi ciąć dookoła linii bardzo dokładnie. G

Zaliczamy, jeśli spełnione są następujące kryteria:

- a) dziecko tnie dokładnie, uwzględniając linie figury,
- b) wycina różne figury nie tylko foremne i okrągłe, ale również nieregularne, np. sylwetkę człowieka, zabawki itp.

2) Zręczność (kontrola motoryki)

17. Potrafi kopnąć piłkę bez potknięcia się. A

Można posłużyć się zwykłą piłką nożną lub inną piłką. Zaliczamy, jeśli dziecko potrafi kopnąć piłkę (niekoniecznie w określonym kierunku) i nie straci przy tym równowagi.

33. Potrafi podskakiwać na dwóch nogach.

B

Zaliczamy, jeśli dziecko podskakując tym samym miejscu:

- a) trzyma stopy razem,
- b) łąduje na palcach, zginając kolana podczas tej czynności.

50. Potrafi stać na palcach 10 sek.

Zaliczamy, jeśli dziecko potrafi wnieść pięty przynajmniej na 10 sek. w 3 z 5 prób. Zaliczamy nawet wtedy, gdy zdarzy się jakiś błąd – zachwianie równowagi.

68. Potrafi przeskakiwać dwiema nogami np. przez sznur.

D

Należy posłużyć się skakanką. Dziecko powinno:

- a) obracać skakanką samo,
- b) skakać trzymając razem obie nogi,
- c) przynajmniej raz potrafi wykonać nie mniej niż trzy przeskoki po kolei albo ostatecznie przeskoczyć raz na 10 prób.

89. Chłopcy poprawnie posługują się młotkiem, dziewczęta umieją szyć.

E

Aby zaliczyć to zadanie, chłopiec powinien:

- a) wbić po kolei trzy gwoźdźki w drewno,
- b) przy wbijaniu nie kaleczyć się,
- c) rozpoczynając wbijanie przytrzymywać gwoźdź drugą ręką.

Dziewczęta muszą umieć szyć dobrze i dokładnie. Dziewczęta powinny wykonać szycie ścięciem po linii prostej wyznaczonej na materiale o długości 15 cm.

90. Potrafi rzucać piłką i trafić w tarczę (30 x 30 cm z odległości 130 cm).

E

Posługujemy się małą piłką (np. do tenisa). Zaliczamy, jeśli:

- a) piłka trafi prosto w tarczę (nie zaliczamy, jeżeli piłka rzucona krzywo trafi przypadkiem w tarczę),
- b) piłka trafi w tarczę przynajmniej dwa na cztery rzuty.

Bibliografia

- Biuro WHO w Polsce, <http://www.who.un.org.pl/> [dostęp: 15.11.2010]
- Braun-Gałkowska M. (2001), *Metody poznania systemu rodzinnego*, KUL, Lublin
- Doroszevska J. (1989), *Pedagogika specjalna*, t. I, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Gdańsk–Kraków–Łódź
- Dykcik W. (2003), *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Głodkowska J. (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*, WSiP, Warszawa
- Hellbrugge T., Lajosi F., Menara D., Schamberger R., Rautenstrauch T. (1994), *Monachijaska funkcjonalna diagnostyka rozwojowa: pierwszy rok życia*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) – <http://www.who.int/classifications/icf/en/> [dostęp: 15.11.2010]
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, Warszawa
- Jarosz E. (2007), *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Kaja B. (2002), *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Kielin J. (2007), *Profil osiągnięć ucznia*, GWP, Gdańsk
- Konopnicki J. (1971), *Niedostosowanie społeczne*, PWN, Warszawa
- Kowalik S. (2007), *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kowalski W. (1984), *Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi*, [w:] A. Roe, M. Siedelmana: podręcznik, Wydawnictwo Radia i Telewizji, Warszawa
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków
- Kulesza E.M. (2004), *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Markowska B., Szafranec H. (1982), *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia”* B. Markowskiej, [w:] M. Choynowski (red.), *Teksty psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, PWN, Warszawa
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju*, Żak, Warszawa
- Oleńska-Pawlak T. (2006), *Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Klaczak, P. Majewicz (red.),

- Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Paluchowski W.J. (2007), *Diagnoza psychologiczna. Procesy – narzędzia – standardy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Piszczyk M. (2000), *Różne modele funkcjonowania zespołu specjalistów odpowiedzialnych za diagnozę i edukację dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, „Rewalidacja” 1 (7)
- Plopa M. (2008), *Skala Postaw Rodzicielskich*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, PTP, Warszawa
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa
- Rehab-Scales.org, <http://www.rehab-scales.org/international-classification-of-functioning-disability-and-health.html> [dostęp: 15.11.2010]
- Ryś M. (2004), *Systemy rodzinne. Metody badania struktury rodziny własnej*, CMPPP, Warszawa
- Schaffer H.R. (2009), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa
- Witkowski T. (1985), *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC*, KUL, Lublin
- Zeidler W. (2007), *Nieppełnosprawność pomiędzy psychologią i ortopedagogiką*, [w:] W. Zeidler (red.), *Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, GWP, Gdańsk
- Ziemska M. (1986), *Kwestionariusz dla Rodziców do badania postaw rodzicielskich*, PWN, Warszawa
- Ziemski S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*, WSiP, Warszawa
- Zwierzynska E., Matuszewski A. (2002), *Kwestionariusz Ja i Moja Szkoła*, CMPPP, Warszawa

TERESA OLEŃSKA-PAWLAK, ANNA BOMBIŃSKA-DOMŻAŁ

Współpracować aby aktywizować – jak organizować pracę w grupach i klasach integracyjnych

Umiejętność organizacji wspólnej pracy przez nauczycieli pracujących w grupach i klasach integracyjnych jest pierwszym krokiem do tworzenia dobrych warunków do wspólnej edukacji i integracji uczniów. Jest również fundamentem dla aktywizacji każdego ucznia w zespole klasowym, niezależnie od jego możliwości i potrzeb.

W klasie integracyjnej spotykają się uczniowie z trudnościami w czytaniu, pisaniu, liczeniu, uczniowie zahamowani lub nadpobudliwi, zmotywowani lub zupełnie nie zainteresowani nauką, uczniowie wymagający korekcyjnego funkcjonowania analizatorów zmysłów, uczniowie z ponadprzeciętnymi i niewielkimi możliwościami intelektualnymi, zupełnie samodzielni lub tacy, którzy potrzebują ciągłej uwagi nauczyciela. Lista różnic pomiędzy uczniami jest bardzo długa i być może niemożliwa do zamknięcia. Realizacja celu socjalnego i poznawczego kształcenia integracyjnego (Bachmann 1995) wymaga traktowania zespołu uczniowskiego jako zróżnicowanej grupy, a nie jako dwóch oddzielnych grup uczniów pełno i niepełnosprawnych (teoria dwóch grup, Hinz, Potter; za: Szumski 2006; Bombińska-Domżał 2010).

Jednym z celów wspólnej pracy pedagoga specjalnego (zwanego nauczycielem współorganizatorem, wspomagającym lub wspierającym) oraz nauczyciela przedmiotu (zwanego wiodącym) jest taki sposób organizacji zajęć dydaktycznych, który umożliwi każdemu uczniowi maksymalny rozwój jego potencjalnych możliwości. Przez umożliwianie rozwoju rozumiemy właśnie aktywizowanie uczniów, ponieważ tylko poprzez własną aktywność człowiek może uczyć się odpowiedzialności, która jest niejako warunkiem podmiotowości (Nowicka-Kozieł 1997). Współpraca pomiędzy nauczycielami nie może się dziać tak po prostu, ale powinna

być zamierzona, profesjonalnie planowana, powinna posiadać strukturę umożliwiającą realizację celów wychowawczych i poznawczych. Powinna być również aktualizowana, a nade wszystko ewaluowana. Podstawą współpracy nauczycieli powinny być co najmniej dwa główne elementy: diagnoza uczniów oraz wspólne planowanie pracy, rozumiane jako wspólne zaprojektowanie celów szczegółowych, dobór metod, form i środków dydaktycznych oraz sposobu ewaluacji.

Diagnoza ucznia i zespołu klasowego

Rozpoczynając nowy rok szkolny nauczyciele klasy integracyjnej skupiają się na odmiennych zadaniach. Nauczyciel przedmiotu zaczyna zwykle od analizy podstawy programowej i oceny czynników determinujących efektywność nauczania. Z kolei pedagog specjalny projektuje własną pracę pod kątem rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością. W praktyce oświatowej nauczyciele często pozostają na tym etapie, czego efektem jest nie tylko niewykorzystanie potencjału obecności na zajęciach dwóch nauczycieli, ale przede wszystkim niewystarczająca odpowiedź na potrzeby uczniów (zwłaszcza z niepełnosprawnością). Wyznacznikiem traktowania uczniów klasy integracyjnej jako jednego zespołu oraz profesjonalnego planowania pracy jest przejście nauczycieli do kolejnego etapu. Jest nim indywidualna diagnoza funkcjonalna każdego ucznia, na bazie której nauczyciele wspólnie mają możliwość zdiagnozowania całego zespołu uczniowskiego. Diagnoza, którą powinni przeprowadzać nauczyciele klasy integracyjnej nie może odnosić się do poszukiwania i „udowodniania” istnienia różnic pomiędzy uczniami (to, że różnice istnieją jest zupełnie oczywiste).

Diagnoza ta powinna mieć charakter funkcjonalny, a więc mieć na celu określenie potrzeb, możliwości, zachowań i umiejętności uczniów. Pozwoli to nauczycielom na znalezienie odpowiedzi na pytanie jak zaplanować proces dydaktyczny. Diagnoza taka umożliwi również nauczycielom znalezienie klucza umożliwiającego optymalne określenie celów szczegółowych oraz dobór wykorzystywanych podczas zajęć metod, zróżnicowanych form i środków dydaktycznych.

Biorąc jako punkt wyjścia obligatoryjny dokument jakim jest Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkol-

nego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 r. wraz z załącznikami, można wskazać cele procesu edukacji ucznia na każdym etapie edukacyjnym, którym jest kształcenie do umiejętności. Cele te nie będą jednak możliwe do zrealizowania bez gruntownej diagnozy nie tylko pojedynczego ucznia, ale również całego zespołu klasowego.

W czynnościach diagnostycznych niezwykle istotne jest aby nauczyciele posiadali świadomość przyjętej koncepcji edukacyjnej, umiejętność prawidłowego komunikowania się i współdziałania z innymi, ale także charakteryzowali się namysłem i refleksją nad tokiem metodologiczno-metodycznym (wykorzystując pytania: kogo, po co i co diagnozujemy? Z kim to robimy? Jak i czym to robimy?) (Oleńska-Pawlak 2006, s. 7). W artykule staramy się udzielić odpowiedzi na postawione pytania w odniesieniu do uczniów klasy integracyjnej:

- kogo rozpoznajemy? – cały zespół klasowy, a nie wyłącznie uczniów z niepełnosprawnością,
- po co rozpoznajemy? – aby zorganizować proces edukacyjny w sposób umożliwiający udzielenie uczniom wsparcia jakiego potrzebują.

Odpowiedź na trzecie pytanie: co nauczyciele powinni wiedzieć o uczniach klasy integracyjnej, wymagała stworzenia arkusza diagnostycznego dla zespołu uczniowskiego klasy integracyjnej.

Arkusz diagnostyczny „Diagnoza zespołu uczniowskiego klasy integracyjnej” (Załącznik 1) daje możliwość jakościowego rozeznania wśród uczniów, ale również służy ilościowemu zbadaniu całego zespołu. Schemat diagnozy zespołu uczniowskiego nauczyciele powinni wykorzystać najpierw do badania indywidualnego uczniów, a później jako arkusz zbiorczy, w którym zamieszczają ilościowe dane dotyczące uczniów, wraz z najważniejszymi informacjami o konkretnym uczniu.

Aby diagnoza zespołu klasowego miała charakter funkcjonalny, jako podstawę jej konstrukcji przyjęliśmy możliwość rozpatrywania ucznia w czterech sferach: emocjonalnej, instrumentalnej i społecznej oraz w sferze umiejętności. W sferze emocjonalnej, która jest punktem wyjścia w aktywności każdego człowieka, nauczyciele mogą rozpatrywać m.in. reakcje emocjonalne, tempo pracy ucznia, mechanizmy obronne, potrzeby, motywacje. Z kolei sfera instrumentalna to m.in. procesy motoryczne, percepcyjne (w tym kanały modalne), poznawcze, wykonawcze. W sferze instrumentalnej nauczyciele mają możliwość określania metod

pedagogiki specjalnej wobec wybranych uczniów (np. metody komunikacji alternatywnej, integracji sensorycznej czy terapii behawioralnej). Wyodrębnienie sfery społecznej pozwala określić w jakim zakresie i ilu uczniów wymaga wsparcia w funkcjonowaniu klasowym, rodzinnym i pozaszkolnym. Dopiero na końcu diagnozujemy aktualne umiejętności uczniów, które pozwalają również określić zgodnie z koncepcją L. Wygotskiego sferę aktualnego (co uczeń może wykonać samodzielnie) oraz sferę najbliższego rozwoju każdego ucznia (co każdy uczeń umie z pewnością).

Funkcjonalność diagnozy polega na określeniu aktualnych i potencjalnych możliwości, potrzeb tkwiących w każdym uczniu i grupie, których rozeznanie ma stanowić fundament uczenia do umiejętności. Taka wiedza nauczycieli o zespole klasowym jest niezbędna, aby profesjonalnie zaplanować proces wychowania, nauczania i integracji uczniów. Należy przy tym zaznaczyć, że „czynności diagnostyczne tworzą nie tylko podstawę procesu rewalidacji, ale są powtarzalnymi działaniami, z kolei zadania diagnostyczne i terapeutyczne przenikają się wzajemnie, tworząc continuum [...]” (Oleńska-Pawlak 2006, s. 8). Myśl ta jednoznacznie wskazuje, że zaplanowanie jakiegokolwiek procesu terapeutycznego, ale również edukacyjnego nie może się odbywać bez diagnozy.

Diagnostując zespół uczniowski nie możemy zamykać się wyłącznie w czterech ścianach klasy szkolnej. Koniecznością jest dotarcie osoby (lub osób) prowadzących diagnozę do środowiska rodzinnego uczniów. Ideałem byłaby możliwość uzyskania informacji o dziecku nie tylko od rodziców, ale także od rodzeństwa i dziadków (zwłaszcza w przypadku dzieci z poważniejszymi trudnościami). Diagnoza zespołu uczniowskiego wymaga od nauczycieli wiedzy i umiejętności w doborze i stosowaniu odpowiednich metod badawczych (analiza metod badawczych będzie tematem kolejnego artykułu). Z pewnością punktem wyjścia jest obserwacja uczniów podczas zajęć, przerw oraz w czasie wolnym od sztywnych ram szkolnych: podczas wycieczek, wyjść do kina czy teatru. Dla stworzenia pełnego, wiarygodnego obrazu uczniów konieczne jest zastosowanie wywiadu oraz metody projekcyjnej oraz analizy wytworów dziecka, co pozwoli na poznanie również środowiska rodzinnego i rówieśniczego uczniów.

Bardzo ważnym elementem w diagnozie jest zastanowienie się nad rozdzieleniem czynności diagnostycznych między osoby odpowiedzialne

za edukację w klasie. Oczywiście stosownie do możliwości danej placówki, z wiodącą rolą pedagoga specjalnego, tak na etapie opracowywania diagnozy jak i jej weryfikacji. W odniesieniu do częstotliwości spotkań, w wyniku których byłaby opracowywana i aktualizowana diagnoza, byłaby to sytuacja do indywidualnego rozstrzygnięcia danego zespołu klasowego.

Aby diagnoza ta miała charakter funkcjonalny dla wszystkich nauczycieli pracujących z danym zespołem klasowym, każdy z nich powinien być zaangażowany w jej tworzenie. Proponujemy więc, aby wszyscy nauczyciele danego zespołu uczniowskiego spotykali się raz na pół roku w celu aktualizowania diagnozy uczniów.

Planowanie wspólnej pracy

Kolejnym etapem wspólnej pracy nauczycieli klas integracyjnych, po przeprowadzeniu diagnozy całego zespołu, jest zaplanowanie procesu edukacyjnego i rewalidacyjnego na bazie obowiązującego programu. Należy rozróżnić pojęcie programu (zawierającego ogólne wskazania dotyczące treści i ewentualnie sposobu realizacji) od planu, który zawiera wybrane przez nauczyciela treści, ich kolejność, metody, formy pracy i opracowaną ewaluację.

Skoro nauczyciel ma wybrany program i opracowaną diagnozę, to wobec tego dalszym jego profesjonalnym działaniem powinno być zaprojektowanie efektów pracy uczniów, rozumianych jako umiejętność precyzowania celów szczegółowych (operacyjnych). Należy przy tym zaznaczyć, iż pojęcie „efekt” w pracy nauczycieli klas integracyjnych (w szczególności w odniesieniu do uczniów wymagających zindywidualizowanego wsparcia), należy rozumieć nie jako etap końcowy, ale jako proces aktywizacji emocjonalnej, poznawczej i społecznej.

Ilustracją prezentowanego rozumienia wspólnej pracy w czynnościach planowania procesu edukacyjnego jest „piramida planowania” (ryc. 1).



Ryc. 1. Piramida planowania (Schumm i in., za: Habwecker i in. 2001, s. 25)

W wyniku działań diagnostycznych nauczyciele wspólnie ustalają czego większość uczniów powinna się nauczyć, a co jest swoiste tylko dla niektórych. Umiejętność tworzenia poziomów wiedzy przekazywanej uczniom jest kluczowa dla konstruowania celów szczegółowych, dzięki którym nauczyciele mogą zaprojektować efekty własnej pracy. Sprawność ta ma swoje odbicie w metodach nauczania stosowanych podczas zajęć dydaktycznych. Badania wskazują (Śnieżyński 1999; Bombińska-Domżał 2010), że w szkołach nadal prym wiodą metody podające, wśród których dominuje pogadanka, a aktywizujące metody nauczania są podczas zajęć praktycznie nieobecne.

W odniesieniu do metod pracy, świadomość wieloletniego chaosu terminologicznego wynikającego z ich rozmaitych klasyfikacji (Okoń 1987; Kupisiewicz 2000; Kujawiński 2000; Bereźnicki 2007) wymogła na nas przyjęcie określonego podziału. Uważamy, iż koncepcja W. Okonia, mimo, że zaproponowana wiele lat temu, jest jedną z najbardziej czytelnych klasyfikacji metod, zwłaszcza w odniesieniu do aktywizacji ucznia z niepełnosprawnością w szkole masowej. Cel artykułu, ale przede wszystkim założenia reformowanej oświaty, wymagają jednak aby klasyfikację tę stosować w zmodyfikowanej kolejności, biorąc pod uwagę nasycenie zajęć dydaktycznych danymi metodami.

Nauczyciele powinni mieć świadomość, że aktywizacja ucznia, bez względu na jego możliwości, jest możliwa tylko wówczas, gdy stosują oni w pierwszej kolejności metody waloryzacyjne (ekspresyjne i impresyjne), samodzielnego dochodzenia do wiedzy, praktycznego działania. Opieranie dydaktyki na metodach podających powoduje, że aktywni są głównie uczniowie tzw. „dobrzy”. Uczniowie, którzy mają mniejszą motywację, wolniejsze tempo pracy, albo zwyczajnie są wrokojcami i uczestnictwo w pogadance czy uczenie się poprzez słuchanie wykładu jest dla nich bardzo trudne, z powodu niedostosowania metody przekazu do ich potrzeb nie są aktywni.

Rozwój potencjalnych możliwości uczniów byłby możliwy do zrealizowania, gdyby nauczyciele nie wchodzili do klasy z zamiarem przekazania wiedzy, ale z zamiarem uaktywnienia uczniów i rozbudzenia ich zainteresowania danym tematem.

Nauczyciele klas integracyjnych muszą wiedzieć, że stosowanie metod podających nie tylko zmniejsza aktywność uczniów, ale również rolę drugiego nauczyciela w klasie integracyjnej, jakim jest pedagog specjalny. Badania wskazują jednoznacznie, że pogadanka lub wykład prowadzony przez nauczyciela przedmiotu blokuje aktywność pedagoga specjalnego, który w czasie wykładu bądź pogadanki wchodzi w rolę biernego słuchacza lub obserwatora (Bombińska-Domżał 2010).

Kształcenie integracyjne stało się ofiarą nadal dominującego w polskiej rzeczywistości oświatowej herbertowskiego podejścia do edukacji, w której nauczyciel jest źródłem wiedzy, a uczniowie mają ją przyswajać. Potencjał, jaki ma w sobie obecność dwóch nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych jest ogromny. Konieczne jest jednak przeorganizowanie sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się przez praktyków. Nauczyciele w szkole integracyjnej mają bowiem realne możliwości zastąpienia tradycyjnego paradygmatu kierowanie > współkierowanie i/lub samokierowanie > paradygmat współkierowanie i/lub samokierowanie > kierowanie (Kujawiński 2000).

Zróżnicowane formy pracy to kolejny element profesjonalnej współpracy nauczycieli. Klasyczny podział form pracy (zbiorowa, grupowa, indywidualna) wymaga przemyślenia kolejności i częstotliwości. Przytaczane wcześniej wnioski z badań nad wspólną pracą nauczycieli w klasach integracyjnych jednoznacznie wskazują, że nauczyciele stosują głównie

formę pracy zbiorowej, a ta forma nie sprzyja aktywizacji, indywidualnemu rozwojowi uczniów i ich uspołecznieniu.

Planując pracę należy uwzględnić jej różne formy; z naszego doświadczenia wynika, iż najbardziej efektywnymi są forma grupowa i indywidualna, a wyłącznie incydentalne stosowanie formy zbiorowej. W odniesieniu do wymienionych form nie należy zapominać o zaznaczeniu poziomów w rozumieniu różnicowania treści i zadań dla danego ucznia, grupy. Nauczyciele po przeprowadzonej diagnozie uzyskują informacje o występujących w zespole klasowym poziomach możliwości uczniów. Poziomy te wyznaczają małe grupy uczniów o podobnych potrzebach bądź możliwościach lub też wskazują na indywidualne zapotrzebowania pojedynczych uczniów. Możemy je tworzyć biorąc pod uwagę elementy wymienione w formularzu diagnozy. Może to być np. tempo pracy uczniów, funkcjonowanie analizatorów, możliwości motoryczne, preferowane kanały modalne, procesy wykonawcze, umiejętności czytania i pisanie. Projektując zajęcia dydaktyczne nauczyciele będą wiedzieli jak efektywnie tworzyć grupy zadaniowe, aby maksymalnie zaktywizować każdego ucznia.

Ta sama umiejętność różnicowania, poprzedzona świadomością jego znaczenia dla efektywności edukacji, odnosi się także do środków dydaktycznych.

Jednym z najważniejszych elementów planowania jest właściwe rozumienie i zaprojektowanie ewaluacji. Przystępując do realizacji procesu edukacji, nauczyciele powinni wiedzieć jakie efekty chcą osiągnąć. W tym celu muszą zbadać stan wyjściowy (np. potrzeby ucznia, stan umiejętności), a po realizacji danych treści tym samym narzędziem zbadać stan końcowy. Innymi słowy, w projektowaniu ewaluacji należy kierować się tak jak w układzie probabilistycznym etapem wejścia i wyjścia, zawsze badając sytuację na początku procesu i porównując ją z końcowym efektem.

W odniesieniu do czasu planowania, najwłaściwsze wydaje się planowanie semestralne bądź roczne, pod warunkiem jego aktualizowania rozumianego jako cotygodniowe ustalanie i ewentualne korygowanie opracowanego planu z uwzględnieniem środków dydaktycznych.

Poniżej prezentujemy propozycję układu tabelarycznego do profesjonalnie rozumianego planowania pracy w klasie integracyjnej:

Plan pracy nauczycieli w klasie integracyjnej na rok szkolny...						
Podstawa programowa: ...						
Treści programowe	Efekty – cele szczegółowe	Metody	Formy	Środki dydaktyczne	Ewaluacja	Termin i osoba odpowiedzialna

Podsumowanie

Mamy świadomość, że ogromnym wysiłkiem dla nauczycieli jest organizacja zajęć dydaktycznych w sposób dający każdemu uczniowi szansę na indywidualny i społeczny rozwój. Zapoznavanie się z treściami programowymi czyni każdy nauczyciel, natomiast nie każdy z nich dostosowuje treści, cele i metody do indywidualnych możliwości ucznia. Truizmem wydaje się stwierdzenie, że nauczyciele nie mogą tworzyć dodatkowych podziałów pomiędzy uczniami. Niestety rzeczywistość oświatowa znacznie odbiega od ideologicznych założeń integracji, bowiem, jak wynika z badań, nauczyciele własnym działaniem (często nieświadomie) wyodrębniają uczniów z niepełnosprawnością z zespołu klasowego (Baraniewicz, Cierpiałowska 2003; Kobyłańska, Krzemińska 2004; Baraniewicz 2006; Techmański 2006; Bombinska-Domżał 2010).

Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w szkole masowej i integracyjnej, a tak naprawdę aktywizacja każdego ucznia, wymaga odejścia od kierowniczej roli nauczyciela i nastawienia na współkierowanie przez uczniów lub/i ich samokierowanie procesem kształcenia. Taki sposób pracy nie tylko odpowiada potrzebom nowoczesnego społeczeństwa, ale również daje możliwość tworzenia pola równoczesnej aktywności zarówno dla nauczyciela przedmiotu jak i pedagoga specjalnego. Główną myśl tego artykułu można zawrzeć w zdaniu: współpracujący nauczyciele to współpracujący i aktywni uczniowie klasy integracyjnej, a podstawą tej współpracy jest rzetelna diagnoza funkcjonalna zespołu oraz profesjonalne planowanie wspólnej pracy. Nauczyciele muszą pamiętać, że najważniejszym celem ich pracy jest przygotowanie młodego człowieka do życia świadomego, aktywnego i odpowiedzialnego.

Załącznik 1

**Diagnoza zespołu uczniowskiego
klasy integracyjnej ***

I. SFERA EMOCJONALNA			
1. reakcje emocjonalne			
zwiększone pobudzenie	zahamowanie	reakcje prawidłowe	
2. tempo pracy			
wolne	szybkie	przeciętne	
3. mechanizmy obronne			
pozytywne		negatywne	
4. potrzeby			
biologiczne		psychiczne	
5. motywacja			
mała	duża	przeciętna	
II. SFERA INSTRUMENTALNA**			
1. procesy motoryczne			
motoryka mała	motoryka duża	sprzężenia	
2. procesy percepcyjne			
wzrok	słuch	węch/dotyk	sprzężenia
3. kanały modalne			
wzrokowcy	słuchowcy	czuciowcy	
4. procesy wykonawcze			
rozmieszczenie uczniów	specyficzne oprzyrządowanie (np. nakładka na długopis, dodatkowe oświetlenie, powiększony druk, faktury, kolorystyka)	pomoce wysokiej technologii (np. komputer, nakładka, urządzenia odtwarzające głos)	
5. procesy poznawcze			
koncentracja	myślenie	mowa	
6. metody pedagogiki specjalnej			

III. SFERA SPOŁECZNA	
1. funkcjonowanie w zespole klasowym	
wymagające wsparcia	prawidłowe
2. funkcjonowanie w rodzinie	
wymagające wsparcia	prawidłowe
3. funkcjonowanie pozaszkolne	
wymagające wsparcia	prawidłowe
IV. UMIEJĘTNOŚCI	
1. komunikowanie się	
wymagające wsparcia	prawidłowe
2. samokontrola i samoocena (samodzielna organizacja własnej nauki, zarządzanie czasem itd.)	
wymagające wsparcia	prawidłowe
3. współdziałanie z innymi w sytuacjach zadaniowych	
wymagające wsparcia	prawidłowe
4. wyobraźnia, myślenie twórcze	
wymagające wsparcia	prawidłowe
5. czytanie i pisanie (umiejętność rozumienia, wykorzystania i przetwarzania tekstów, płynność itd.)	
wymagające wsparcia	prawidłowe
6. myślenie matematyczne (rozumowanie matematyczne, operacje matematyczne, wykorzystywanie narzędzi matematycznych itd.)	
wymagające wsparcia	prawidłowe
7. myślenie naukowe (formułowanie wniosków, myślenie przyczynowo-skutkowe itd.)	
wymagające wsparcia	prawidłowe
8. umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami	
wymagające wsparcia	prawidłowe
9. ciekawość świata, odkrywanie swoich zainteresowań	
wymagające wsparcia	prawidłowe

* arkusz może służyć diagnozie ilościowej (wpisać liczbę uczniów odpowiadających danemu kryterium) lub/i analizie jakościowej (wypisać konkretnych uczniów i uszczegółwić symptomy), we wszystkich omawianych sferach bierzemy pod uwagę mocne i słabe strony uczniów

** sfera instrumentalna może być potraktowana jako narzędzie do diagnozy tylko uczniów wymagających wsparcia, poza kanałami modalnymi, które powinny być zdiagnozowane dla całego zespołu

Bibliografia

- Bachmann W. (1995), *Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice*, „Szkoła Specjalna”, nr 2
- Baraniewicz D., Cierpiałowska T. (2003), *Kompetencje nauczycieli nauczania integracyjnego*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Baraniewicz D. (2006), *Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Wydawnictwo UR, Rzeszów
- Bereźnicki F. (2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków
- Bombińska-Domżał A. (2010), *Współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w kształceniu integracyjnym*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków
- Hawbaker B., Balong M., Buckwalter S., Bock, S. (2001), *Building a strong base of support for all students through co-planning*, „TEACHING Exceptional Children”, 33 (4)
- Kobylańska A., Krzemińska D. (2004), *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*, [w:] C. Kosakowski, A. Krauze (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kujawiński J. (2000), *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa
- Nowicka-Kozioł M. (1997), *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, (wyd. 2 zm.), WSPS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa
- Oleńska-Pawlak T. (2006), *Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Klaczak, P. Majewicz (red.), *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Okoń W. (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa
- Szumski G. (2006), *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, Warszawa
- Śnieżyński M. (1999), *Nowe zasady nauczania dla zreformowanej szkoły*, „Hejnał Oświatowy”, nr 2
- Techmański Ł. (2006), *Wychowawca grupy integracyjnej i nauczyciel wspomagający – porozumienie czy dysonans?*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Wydawnictwo UR, Rzeszów

ANNA BOMBIŃSKA-DOMŻAŁ

Realizacja działań edukacyjnych przez pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w klasie integracyjnej

Patrząc w przeszłość oświatową edukacja zawsze uwzględniała pracę tylko jednego nauczyciela z grupą uczniów. Z początkiem lat 90-tych ubiegłego wieku, kiedy idea integracji pozwoliła na otwarcie drzwi polskich szkół publicznych dla uczniów z niepełnosprawnością, zapoczątkowany został nowy sposób kształcenia. W jednej przestrzeni, w tym samym czasie i z tymi samymi uczniami, zajęcia edukacyjne realizują dwaj nauczyciele: pedagog specjalny (tzw. nauczyciel wspomagający, współorganizator) oraz nauczyciel przedmiotu (wiodący).

Idea integracji edukacyjnej oparta jest na wspólnej pracy pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu. Poprzez odpowiednie połączenie sił, wiedzy i umiejętności oraz harmonijne współdziałanie w procesie kształcenia nauczyciele mają zagwarantować utrzymanie wysokiego poziomu kształcenia uczniów pełnosprawnych, przy równoczesnym zapewnieniu optymalnego wsparcia rozwoju uczniów z niepełnosprawnością. Wspólna praca z jednym zespołem klasowym wymaga więc dokładnego sprecyzowania podejmowanych działań edukacyjnych, jak również ustalenia zasad, celów, wykorzystanych metod, form i środków dydaktycznych. Wszystko to powinno przyczynić się do realizacji nadrzędnego celu kształcenia integracyjnego, a mianowicie do zintegrowania uczniów pełno i niepełnosprawnych.

Obserwowalnym wymiarem wspólnej pracy pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu są podejmowane przez nich podczas zajęć działania edukacyjne. Działania edukacyjne można zdefiniować jako system czynności wywołujących planowe zmiany w uczniach, które są zorientowane na procesy emocjonalno-motywacyjne oraz procesy poznawcze (Niemierko 2009, s. 22). Działania edukacyjne są więc praktycznym sposobem realizacji wielorakich zadań nauczycieli.

Teoretyczna interpretacja zadań nauczycieli kształcenia integracyjnego

Nauczanie jest procesem nierozzerwalnie związanym z rozwojem człowieka. W zasadzie można uznać, że uczestnictwo w procesie nauczania–uczenia się powinno być równoznaczne z rozwojem indywidualnym i społecznym. Pytanie o to jak nauczać efektywnie oraz jakie cechy i kompetencje powinien posiadać współczesny nauczyciel jest tematem wielokrotnie analizowanym w literaturze z zakresu pedagogiki, zarówno w przeszłości, jak i współcześnie. Odpowiedzi na te pytania pozostają jednak w sferze deklaratywności, powinności, życzeniowości i wyidealizowanego ujęcia rzeczywistości oświatowej. Progres procesu nauczania–uczenia się wymaga dokładnej oceny i ewaluacji działań nauczycieli, dzięki którym są oni w stanie podnosić jakość i efektywność własnej pracy. Tymczasem zbyt mało uwagi poświęca się badaniu nauczycieli w działaniu, gdy rejestracji i analizie podlegają ich aktywności podejmowane podczas zajęć edukacyjnych.

Teoretyczne ujęcie zadań nauczycieli, które wyznaczają ich działania w praktyce edukacyjnej, nie podlega operacjonalizacji. Zachowanie dużego poziomu ogólności pozwala nauczycielom na indywidualizację w interpretowaniu własnych obowiązków, co nie zawsze sprzyja aktywizowaniu uczniów w toku zajęć.

Do zadań nauczycieli pracujących w każdym typie szkół należą zdaniem A. Hulka (1977) m.in.: rozumienie i zaspokajanie specjalnych potrzeb uczniów, rozwiązywanie nietypowych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, dostosowanie wymagań do sytuacji dziecka, organizowanie czasu wolnego uczniów, koordynowanie procesu rehabilitacji dziecka pomiędzy szkołą, rodziną i instytucjami biorącymi udział w tym procesie, uczenie dziecka technik osobistego i społecznego bytowania.

W raportach i pracach pedagogicznych przyjmuje się stanowisko, że u podstaw edukacji nauczycielskiej powinna występować świadomość siedmiu zasadniczych grup funkcji i zadań nauczyciela (Banach 2000, s. 460–461):

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, uczenie ich realnego życia poprzez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną;

- wychowanie i wpływanie na postawy wychowanków i wspieranie ich w rozwoju osobowości, pełnienie funkcji wychowawcy klasy;
- opieka nad młodzieżą, socjalizacja i resocjalizacja;
- orientacja i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów oraz programów edukacyjnych i życiowych;
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym, rozwijanie dialogu na temat dziecka, jego praw i powinności oraz roli rodziny i szkoły w wychowaniu;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, poprzez analizowanie niepowodzeń szkolnych i wychowawczych i współdziałanie ze wszystkimi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu;
- działalność nowatorska i badawcza, zmierzająca do efektywnego organizowania własnego „warsztatu” pracy oraz pracy z uczniami–wychowankami, doskonalenia metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz kryteriów ich oceny.

Zadania nauczycielskie uwzględniające zadania aktualne i perspektywiczne prezentują także B. Kwiatkowska-Kowal i S. Słomkiewicz (1984, za: Gajdzica 2008, s. 15). Wskazują one na rozwijanie samodzielności uczniów, pobudzanie ich aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie systemu wartości, stwarzanie szansy pełnego wykorzystania możliwości psychicznych uczniów, rozwijanie zainteresowań, zapewnianie współdziałania w pracy pedagogicznej środowiska, usuwanie mikrodefektów, formułowanie planów życiowych i zawodowych uczniów.

A. Janowski (2002, s. 75) charakteryzuje role (funkcje) nauczyciela w odniesieniu do zajęć dydaktycznych, do których należą:

1. organizacja pracy całej klasy w toku lekcji: do nauczyciela należy formułowanie celów, zapewnianie środków i doprowadzanie do realizacji planu, który został przez niego wcześniej obmyślony. W ramach realizacji tej funkcji można wyróżnić następujące zadania: bycie strażnikiem czasu (dbanie o rytm i sekwencję zdarzeń), panowanie nad porozumiewaniem się (określanie kto, kiedy i o czym ma mówić), dysponowanie pomocami dydaktycznymi, utrzymywanie porządku i dyscypliny;
2. mobilizowanie uczniów do uczenia się;
3. występowanie w roli osoby ułatwiającej pracę, czyli uczenie się uczniów;
4. nauczyciel jako osoba doradzająca, podnosząca na duchu, podtrzymująca ucznia w sytuacji załamania czy niepowodzenia szkolnego;

5. nauczyciel jako ekspert – specjalista w zakresie nauczanego przedmiotu.

Klasa integracyjna jest miejscem, w którym działania edukacyjne podejmuje aż dwóch nauczycieli. Zespół uczniowski jest podzielony zarówno formalnie (uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i bez), jak również nieformalnie, poprzez skupienie działań edukacyjnych podejmowanych przez pedagoga specjalnego na uczniach z niepełnosprawnością, a nauczyciela wiodącego na uczniach „pełnosprawnych”.

Niektórzy teoretycy podkreślają, że pedagog specjalny ma więcej zadań do realizacji niż nauczyciel przedmiotu, ponieważ

oprócz wykonywania tego samego, co każdemu nauczycielowi jest przypisane, to znaczy oprócz nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, dochodzą dodatkowe obowiązki. Jest to zarówno stosowanie technik nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i stosowanie metod wychowawczych, które pozwolą zniwelować różnice i ewentualne antagonizmy między grupą pełno i niepełnosprawnych (Bartnikowska, Żyta 2007, s. 526).

W ministerialnym poradniku metodycznym dla nauczycieli uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym (Tkaczyk, Serafin 2001) czytamy, że nauczyciele uczący w klasach integracyjnych zobowiązani są do opracowania programu ujmującego całość oddziaływań edukacyjnych i rewalidacyjnych, dostosowania obowiązujących programów ogólnodostępnych do możliwości i potrzeb danego ucznia lub grupy uczniów. W niektórych opracowaniach zalicza się nauczyciela wspomagającego do nauczycieli, którzy „nie uczą” (nie prowadzą zajęć dydaktycznych), choć uczestniczą w układaniu planów nauczania oraz są obecni na większości lekcji (Golubiew 2007).

Powyższa analiza wskazuje, że nie ma jedności w interpretowaniu zadań pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w klasach integracyjnych. Przepisy oświatowe również nie są w tej kwestii jednoznaczne.

Zadania nauczycieli w świetle przepisów prawnych

Obligatoryjny dokument jakim jest Ustawa o Systemie Oświaty (z dnia 7 września 1991 r.) w rozdz. 1, art. 1, pkt. 4 zakłada konieczność do-

stosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Kolejny punkt ustawy otwiera dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Równocześnie wyznacza się zadania nauczycieli (niezależnie od specjalności), którzy mają zapewnić opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie im realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

W art. 4 Ustawy o Systemie Oświaty czytamy, że nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia.

W Karcie Nauczyciela, dokumencie z dnia 26 stycznia 1982 r. w art. 6 obowiązki nauczyciela dotyczą:

- rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- wspierania każdego ucznia w jego rozwoju;
- dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego;
- kształcenia i wychowywania młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- dbania o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

W art. 42, w punkcie drugim Karty Nauczyciela zawarte są obowiązki nauczyciela, w ramach których powinien on realizować zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz.

Podstawą do ustalenia zadań nauczyciela jest także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. W rozdz. 2 dotyczącym oceniania, klasyfikowania i promo-

wania uczniów w szkołach dla dzieci i młodzieży czytamy, że ocenianie wewnątrzszkolne osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania, uwzględniających tę podstawę, oraz formułowaniu oceny.

Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych Dz. U. Nr 19 poz. 167 ustala zakres zadań pedagogów specjalnych w kształceniu integracyjnym. W dokumencie tym nastąpiła wyraźna zmiana w zdefiniowaniu roli pedagoga specjalnego, który z pomocnika stał się współorganizatorem procesu kształcenia.

Rozporządzenie to wymienia zadania pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej jako:

- rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej;
- współorganizację zajęć edukacyjnych i pracę wychowawczą w formach edukacyjnych. W ramach współorganizacji pedagodzy specjalni wspólnie z nauczycielami wiodącymi prowadzą zajęcia, wybierają, dostosowują bądź opracowują indywidualne programy edukacyjne, wychowawcze i profilaktyczne, uczestniczą w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli;
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych lub socjoterapeutycznych;
- udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne (bez udziału drugiego nauczyciela) w doborze metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi;
- prowadzenie bądź organizację różnego rodzaju form pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla dziecka i jego rodziny.

Nauczyciele realizują dodatkowo wiele innych zadań wynikających z zadań statutowych szkoły, takich jak: udział w zebraniach rady pedagogicznej, praca w zespołach przedmiotowych, praca w zespole wychowawczym, prowadzenie wycieczek, działalność innowacyjna i eksperymenty, czynności związane z przygotowaniem się do zajęć i samokształceniem, udział w doskonaleniu zawodowym.

Zadania nauczycieli związane z nauczaniem i wychowywaniem zawarte są w dokumentach takich jak: szkolny plan nauczania, program wychowawczy, arkusz organizacyjny szkoły, podstawa programowa, program nauczania, autorski program, plan wynikowy, rozkład materiału. Dokumenty te (dopiero na poziomie szkoły) mogą dokładniej precyzować zakres i podział obowiązków obu nauczycieli podczas zajęć edukacyjnych.

Działania edukacyjne nauczycieli kształcenia integracyjnego – wyjaśnienie pojęcia

Zakres działań nauczycieli kształcenia integracyjnego oraz (w świetle najnowszych przepisów) każdego nauczyciela szkoły masowej, obejmują cztery pojęcia: nauczanie, wychowanie, kształcenie i rewalidacja. W podręcznikach pedagogiki nie ma jednolitości co do ich definiowania, co świadczy o złożoności zachodzących podczas zajęć dydaktycznych procesów edukacyjnych. Podejmowanie przez nauczycieli klas integracyjnych działań związanych z realizacją zadań edukacyjnych wymaga rozróżnienia i wzajemnego ustosunkowania się wobec tych czterech pojęć.

Działania edukacyjne, zdaniem B. Niemierki (2009, s. 22) to nic innego niż system czynności, który ma na celu wywołanie planowych zmian w uczniach. Czynności te mogą być zorientowane na procesy emocjonalno-motywacyjne lub procesy poznawcze. Podejmowane działania edukacyjne są kompatybilne z uczeniem się. Termin „uczenie się” rozumiany jest jako proces prowadzący do modyfikacji zachowania jednostki w wyniku jej uprzednich doświadczeń (Baley 1965, za: Tomaszewski 1995, s. 98). Uczenie się może być także zdefiniowane jako nabywanie gotowości do przetwarzania określonego rodzaju informacji, odbieranych za pomocą zmysłów z zewnątrz organizmu, lub pozyskiwanych z wewnątrz, z pamięci długotrwałej. Przetwarzanie informacji prowadzi do określonych zachowań, w postaci reakcji natychmiastowej lub odroczonej (Niemierko 2009, s. 15).

W obrębie działań edukacyjnych mogą występować trzy układy (Kruszewski 2004, s. 18–19; Niemierko 2009, s. 23). Jeśli działania edukacyjne zorientowane są na zmiany emocjonalne (a pośrednio na zmiany poznawcze), to mówimy o wychowaniu, którego wynikiem jest własny

system wartości oraz zdolność jednostki do kierowania tymi wartościami. Gdy działania edukacyjne skupione są na zmianach poznawczych (a pośrednio na zmianach emocjonalnych) to mówimy o nauczaniu, którego wynikiem są umiejętności i wiadomości przedmiotowe. Z kolei kształcenie jest działaniem edukacyjnym równoważonym w aspektach emocjonalnym i poznawczym. Wynikiem kształcenia jest wykształcenie, rozumiane jako sprawność w osiągnięciu celów o wysokiej wartości społecznej.

Kształcenie integracyjne wymaga zaakcentowania występowania jeszcze jednej „kategorii” działań edukacyjnych – zorientowanych na rewalidację. Działania te dotyczą procesów emocjonalno-motywacyjnych, w równym stopniu procesów instrumentalnych, a pośrednio także procesów poznawczych. Zakres tych działań jest jednak odmienny, ponieważ skupiają się one na zakłóceniach i zaburzeniach rozwoju w aspekcie indywidualnym i społecznym. W obszarze tych działań (rewalidacji) odbywa się wyrównywanie i kompensowanie braków wrodzonych i nabytych w organizmie psychofizycznym dziecka, ale również jego rewalidacja społeczna (Kosakowski, za: Dykik 2001, s. 34).

Postępowanie profilaktyczne, usprawniające, naprawcze i kompensacyjne, z wykorzystaniem specjalnych urządzeń i pomocy naukowo-dydaktycznych, ma na celu umożliwienie pełnego uczestnictwa w działaniach związanych z wychowaniem, nauczaniem i kształceniem. Działania rewalidacyjne stają się więc podstawą wszelkich działań podejmowanych przez nauczyciela wobec ucznia z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych. Specjalnych pedagogicznych działań można upatrywać w koncentracji na tym co konieczne, aby uczeń pomimo psychofizycznych i/lub społecznych przeszkód oraz utrudnień mógł w pełni korzystać z działań nauczycieli skoncentrowanych na wychowaniu, nauczaniu i kształceniu. Za efekt działań rewalidacyjnych można uznać uzyskanie określonych kompetencji uruchamiających rozwój w zaburzonych sferach, co pozwala podnieść jakość funkcjonowania jednostki oraz poczucie jej społecznej przynależności.

W szkołach integracyjnych proporcje pomiędzy poszczególnymi typami oddziaływań edukacyjnych powinny odpowiadać potrzebom uczniów. W przypadku niektórych uczniów nieuniknione jest zawężenie przestrzeni działań związanych z nauczaniem, na rzecz działań rewalidacyjnych i wychowawczych. Dostosowanie w toku zajęć edukacyjnych natężenia różnorodnych typów działań edukacyjnych przez pedagoga specjalnego

i nauczyciela przedmiotu wydaje się być koniecznością dla zapewnienia efektywności kształcenia integracyjnego.

Badania własne nad działaniami edukacyjnymi nauczycieli kształcenia integracyjnego

Odpowiadając na potrzebę badania nauczycieli w działaniu, skupiłam się na rejestracji i analizie działań nauczyciela przedmiotu i pedagoga specjalnego, podejmowanych w trakcie tzw. „wspólnego nauczania” (co-teaching) podczas zajęć edukacyjnych (por. Oleńska, Bombińska-Domżał 2010). Definiując zakres obserwowanych działań oparłam się także na definicji nauczania zaproponowanej przez Wilsona, Hulmana i Richerta (za: Kawecki 2004, s. 57). Zdaniem autorów nauczanie jest możliwym do zaobserwowania zachowaniem nauczyciela obejmującym dające się zarejestrować formy aktywności, służące efektywnemu kształceniu, takie jak: kierowanie, grupowanie, koordynowanie aktywności związanych z uczeniem się, wyjaśnianie, instruowanie, pytanie itp.

Wspólne nauczanie pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu zdefiniowałam jako ich obserwowalne działanie podczas zajęć edukacyjnych, będące manifestacją ich subiektywnej interpretacji założeń kształcenia integracyjnego.

Badanie wspólnego nauczania wymagało przeprowadzenia badań jakościowych, tzw. indukcyjnych (Flick 1998, s. 45; Babbie 2004, s. 50). Dane dotyczące działań nauczycieli zbierałam podczas obserwacji zajęć języka polskiego i matematyki w klasach integracyjnych (poziom gimnazjum). W swoich badaniach wykorzystałam obserwację kontrolowaną, którą zdaniem Nachmias i Nachmias (2001, s. 230) charakteryzują jasne i wyraźne decyzje dotyczące tego co, gdzie i kiedy ma być obserwowane, a punkty czasowe są określane zanim rozpocznie się obserwacja. Zdaniem autorów taka technika obserwacji jest wykorzystywana częściej w badaniach eksperymentalnych, jednak nie wykluczają oni jej stosowania w badaniach jakościowych. Metody obserwacyjne są bowiem bardzo elastyczne, a niektóre z nich mogą operować wcześniej zaprojektowanymi i ustrukturyzowanymi narzędziami dla wąsko określonych potrzeb. Ze względu na rozmiary artykułu w tym miejscu ograniczę się jedynie do prezentacji danych zebranych podczas obserwacji oraz ich wyjaśnienia.

Dalsza interpretacja wyników badań będzie zamieszczona w kolejnych artykułach.

W interpretacji wyników badań konieczna jest świadomość, że obserwacja zajęć w każdym zespole stanowiła jedynie niewielki wycinek rzeczywistości, a każde zajęcia edukacyjne wymagają nieco odmiennej organizacji. Jednak na podstawie wyników badań można wnioskować o sposobie organizacji wspólnej pracy pomiędzy pedagogiem specjalnym a nauczycielem przedmiotu, o działaniach jakie podejmują podczas zajęć, ich wzajemnych relacjach między sobą, ich relacjach z uczniami pełno i niepełnosprawnymi oraz o sposobie realizacji celu integracji uczniów.

Prowadząc obserwację przyjąłem pięciominutowe przedziały czasowe, jako jednostki obserwacji (podczas 45 min. zajęć jest ich 9). Obserwację prowadziłam podczas zajęć języka polskiego i matematyki w trzech gimnazjach integracyjnych. W celu prezentacji wyników badań każdej ze szkół, każdemu obserwowanemu zespołowi nadałam kod (szkoła A – zespoły A1–A4, szkoła B – zespoły B1–B2, szkoła C – zespoły C1–C3).

W każdej z trzech badanych szkół organizacja pracy nauczyciela wspomagającego była inna. W szkole A nauczyciel wspomagający był „przypisany” do konkretnej klasy i towarzyszył temu samemu zespołowi uczniowskiemu na różnorodnych zajęciach. Wymaga to bycia „specjalistą” w wielu przedmiotach oraz bezustannej współpracy w zakresie planowania i realizacji z wieloma nauczycielami przedmiotu. W szkole B nauczyciele nie byli przypisani ani do klas, ani do przedmiotów. Łączili w swoich etatach funkcje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela przedmiotu. Pedagog specjalny pracował na wielu przedmiotach, jednak ich przydział był „losowy”, co oznaczało, że w jednej klasie np. języka polskiego mogło uczyć dwóch pedagogów specjalnych. Z kolei w szkole C nauczyciel wspomagający pełnił funkcję drugiego nauczyciela przedmiotu, w zakresie którego miał ukończone studia podyplomowe, co powodowało, że uczył tego samego przedmiotu różne zespoły uczniowskie.

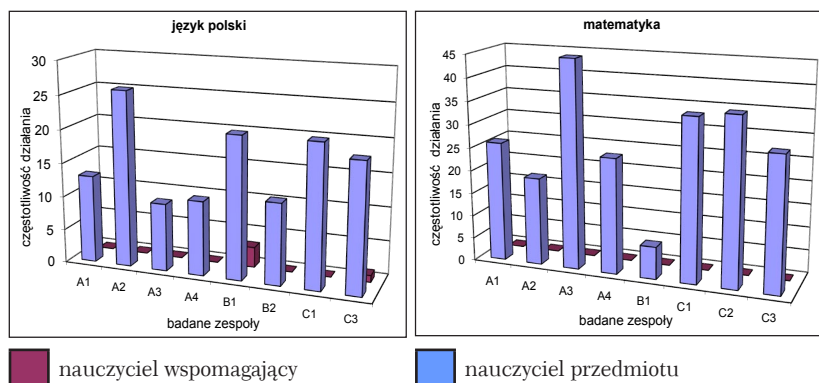
Podczas zajęć edukacyjnych występuje wiele rodzajów działań nauczycieli. Ich dokładne zdefiniowanie pozwoliło mi na zorganizowaną rejestrację wszystkich aktywności podejmowanych przez nauczycieli. W badaniu polegającym na obserwacji, rejestracji i analizie działań wzięło udział 27 nauczycieli (10 nauczycieli wspomagających, 9 nauczycieli języka polskiego oraz 8 nauczycieli matematyki). Badania te stanowią jedynie wycinek całego postępowania metodologicznego w badaniu uwarun-

kowań współpracy nauczycieli kształcenia integracyjnego, a prowadzone były w roku szkolnym 2008/2009 w trzech gimnazjach integracyjnych.

Obserwacja nauczycieli podczas zajęć edukacyjnych pozwoliła na wyodrębnienie aktywności, które podejmowane były głównie przez nauczycieli przedmiotu, podejmowanych głównie przez nauczycieli wspomagających oraz tych, które były podejmowane w równym stopniu przez obu nauczycieli.

Działania nauczyciela przedmiotu podczas zajęć edukacyjnych – wyniki badań

Nauczyciel przedmiotu jest zobowiązany do organizowania procesu nauczania i uczenia się uczniów tworzących zespół klasowy. Wyniki obserwacji wskazują, że realizuje on tę kategorię działań edukacyjnych, tj. wyjaśnianie materiału poprzez głośne omawianie przerabianych zagadnień, odczytywanie tekstu, instruowanie uczniów jak wykonać zadanie, dyktowanie treści oraz zapis notatki czy rozwiązania zadania na tablicy. Częstotliwość tego typu działań nauczycieli podczas zajęć języka polskiego i matematyki prezentuje wykres 1.

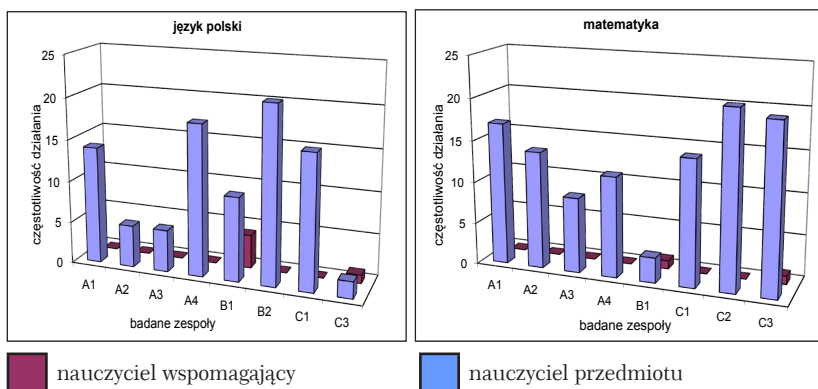


Źródło: opracowanie własne

Wykres 1. Częstotliwość wyjaśniania materiału całej klasie

Wyniki badań zamieszczone na wykresie 1 wskazują, że nauczyciele przedmiotu byli jedynymi osobami odpowiedzialnymi za głośną pracę z całym zespołem uczniowskim, mającą na celu omówienie i wyjaśnienie przerabianych treści edukacyjnych. Decydowali oni zarówno o zakresie, jak i o sposobie przekazywania treści podczas zajęć dydaktycznych.

Wykres 2 prezentuje dane dotyczące częstotliwości zadawania pytań związanych z przerabianymi treściami programowymi. Pytań tych nauczyciele nie formułowali do konkretnych uczniów, ale kierowali je do całej klasy.



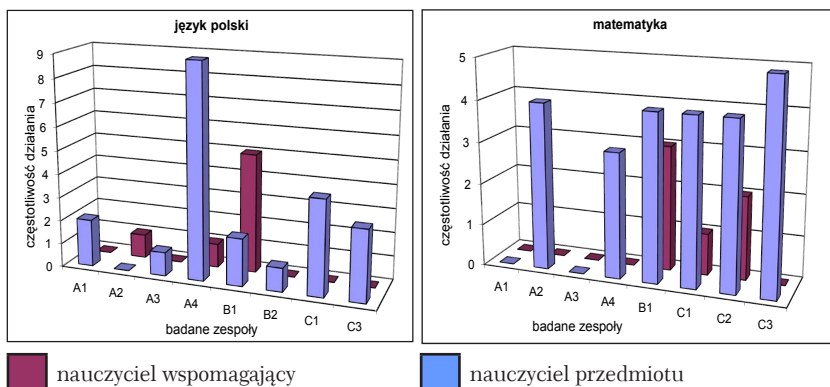
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Częstotliwość zadawania pytań skierowanych do całej klasy

Dane zamieszczone na wykresie 2 wyraźnie wskazują, że podczas zajęć języka polskiego i matematyki w klasach integracyjnych, głośne pytania skierowane do całej klasy (związane z omawianym tematem zajęć) zadawali wyłącznie nauczyciele przedmiotu. Brak zaangażowania w tego rodzaju działania ze strony nauczycieli wspomagających wynikał z wyraźnego podziału działań pomiędzy obu nauczycieli. Nauczyciele przedmiotu odpowiedzialni byli za realizację omawianych treści edukacyjnych z uczniami. Oni też jako jedyni podejmowali głośną aktywność podczas prowadzenia pogadanki z uczniami.

Wyniki obserwacji wykazały ponadto, że zadawanie przez nauczycieli pytań skierowanych do całej klasy aktywizowało najczęściej tych samych uczniów. Byli to uczniowie, którzy chętnie brali udział w zajęciach, posiadający dużą wiedzę i świadomi swoich dużych możliwości. Uczniowie

wycofani i posiadający mniejsze możliwości (w tym uczniowie z niepełnosprawnością) zazwyczaj nie inicjowali odpowiedzi na tak postawione pytania nauczyciela. Praca nauczycieli w klasie integracyjnej wymaga także aktywizowania uczniów z niepełnosprawnością w taki sam sposób jak uczniów pełnosprawnych. Jednym ze sposobów torowania drogi uczniom z niepełnosprawnością do bycia pełnoprawnym uczestnikiem zajęć jest mobilizowanie ich do udzielania odpowiedzi na głośne pytania nauczyciela. Mają oni wtedy szansę na zaistnienie w zespole uczniów, poprzez pokazanie własnych mocnych stron. Podczas obserwowanych zajęć, nauczyciele z różną częstotliwością kierowali pytania do konkretnych uczniów z niepełnosprawnością, co zostało zaprezentowane na kolejnym wykresie.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Częstotliwość zadawania głośnych pytań skierowanych do uczniów niepełnosprawnych

Jak wskazują dane zaprezentowane na powyższym wykresie, nauczyciele przedmiotu częściej niż nauczyciele wspomagający angażowali uczniów z niepełnosprawnością w tok zajęć zadając im głośne pytania. Nauczyciele wspomagający podjęli takie działania wyłącznie w 6 z 16 obserwowanych zajęć, przy czym polegało ono zarówno na zadawaniu uczniom z niepełnosprawnością głośnych pytań, jak i mobilizowaniu ich do udzielania głośnej odpowiedzi.

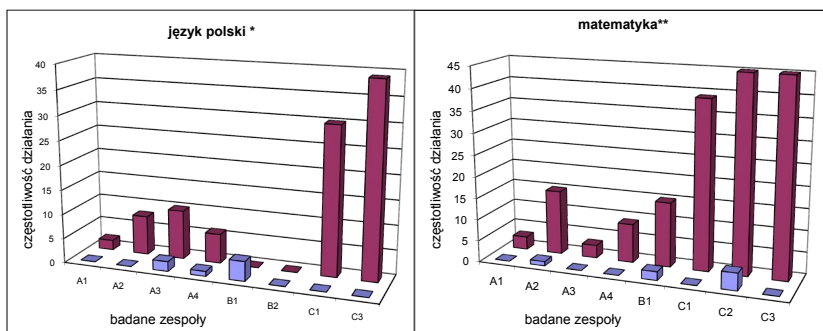
Stwarzanie kontrolowanej sytuacji dającej możliwość udzielenia głośnej odpowiedzi przez uczniów z niepełnosprawnością podczas zajęć edukacyjnych umożliwia im pokazanie własnych mocnych stron na tle

całej klasy. Obserwacja zajęć dydaktycznych w klasach gimnazjalnych prowadzi do wniosku, że najczęstszą formą aktywizowania uczniów podczas zajęć jest pogadanka. Badania wskazują, że w zespole uczniów posiadających bardzo zróżnicowane możliwości, urozmaicenie sposobów formułowania pytań (do całej klasy, jak i do konkretnych uczniów pełno i niepełnosprawnych) może przyczynić się do większej aktywności uczniów. Kluczem do aktywizowania całego zespołu uczniowskiego staje się więc różnorodność proponowanych metod i form zajęć.

Działania nauczyciela wspomagającego podczas zajęć edukacyjnych – wyniki badań

Dane zebrane podczas obserwacji pozwoliły również na wyodrębnienie tych działań w toku zajęć dydaktycznych, w których aktywny był głównie nauczyciel wspomagający. Wyniki badań wskazują, że pedagodzy specjaliści organizowali własną pracę inaczej niż nauczyciele przedmiotu.

Wykres 4 prezentuje wyniki badań dotyczących częstotliwości indywidualnej pracy nauczycieli z uczniami niepełnosprawnymi (cicha praca) podczas zajęć języka polskiego i matematyki. Aktywność nauczycieli polega na dodatkowym wyjaśnianiu przerabianego materiału, tłumaczeniu rozwiązywanych zadań, ale nie obejmuje kontroli pracy uczniów.



 nauczyciel wspomagający

 nauczyciel przedmiotu

Źródło: opracowanie własne

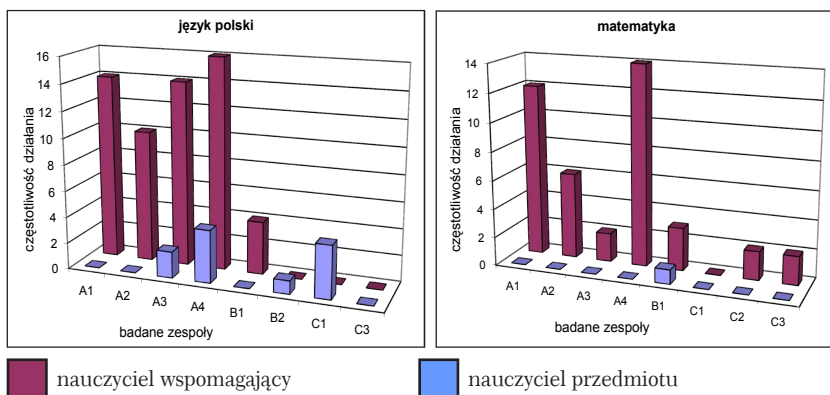
Wykres 4. Częstotliwość indywidualnej pracy nauczycieli z uczniami z niepełnosprawnością

Wyniki badań zobrazowane na powyższym wykresie świadczą o tym, że cichą, indywidualną formę pracy z uczniami z niepełnosprawnością podejmowali praktycznie wyłącznie nauczyciele wspomagający. Analiza danych na wykresie świadczy jednak o dużym zróżnicowaniu tej formy pracy w poszczególnych zespołach i badanych szkołach.

Dane z wykresu 4 wskazują na większą częstotliwość indywidualnej pracy nauczycieli wspomagających z uczniami z niepełnosprawnością w szkole C, co wynikało ze sposobu organizacji ich pracy (pedagog specjalny przypisany do przedmiotu) i posiadania kompetencji do uczenia danego przedmiotu. Ten sposób pracy podczas zajęć dydaktycznych pozwalał na głęboką indywidualizację i dostosowanie procesu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów. Negatywnym aspektem takiej organizacji pracy nauczycieli jest fakt, że prowadzenie przez nich dwóch oddzielnych zajęć w jednej przestrzeni klasowej powodowało wyraźny podział uczniów na dwie grupy: pełno i niepełnosprawnych, co przeczy założeniom integracji edukacyjnej.

W szkole A i B nauczyciele zdecydowanie rzadziej podejmowali działania mające na celu indywidualne tłumaczenie materiału uczniom z niepełnosprawnością. W tych szkołach nauczyciel wspomagający był przypisany do konkretnej klasy, każdego dnia przebywał więc na kilku różnych przedmiotach. Uniemożliwiało to rzetelne planowanie wspólnej pracy zarówno w zakresie treści, metod, form, jak i dodatkowych pomocy dydaktycznych. Dodatkowo wykształcenie wyłącznie w zakresie pedagogiki specjalnej ograniczało kompetencje do tłumaczenia przerabianych treści.

Podczas zajęć dydaktycznych nauczyciele wspomagający poza tłumaczeniem materiału podejmowali także działania kontrolujące pracę uczniów. Działania te polegały na sprawdzaniu poprawności zapisu, poprawności rozwiązywanego zadania itp. Częstotliwość występowania tego rodzaju działań podczas obserwowanych zajęć prezentuje wykres 5.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Częstość działań kontrolujących pracę uczniów z niepełnosprawnością

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele wspomagający znacznie częściej podejmowali działania kontrolujące pracę uczniów niż nauczyciele przedmiotu, zarówno w przypadku lekcji języka polskiego, jak i matematyki.

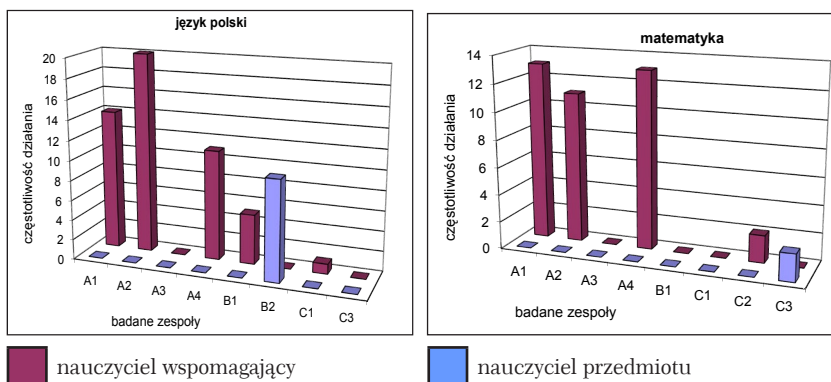
Dane zobrazowane na powyższym wykresie wskazują różnice w częstości działań kontrolnych pomiędzy poszczególnymi szkołami. Najczęściej tego typu aktywność podejmowali nauczyciele wspomagający ze szkoły A. Równocześnie, w porównaniu z nauczycielami z innych szkół, rzadziej podejmowali oni działania polegające na tłumaczeniu indywidualnym uczniom z niepełnosprawnością (por. wykres 4). Wynikało to z organizacji ich pracy (przypisanie do zespołu klasowego), która wymagała obecności na wielu różnych zajęciach w ciągu dnia, co powodowało niemożność wspólnego z nauczycielem przedmiotu planowania treści, form i metod. Nauczyciele wspomagający rzadziej angażowali się w tłumaczenie indywidualne uczniom, ponieważ nie znali omawianych podczas zajęć treści. Ich praca polegała najczęściej na kontroli i dostosowaniu tempa pracy uczniów z niepełnosprawnością, niż na dostosowaniu do możliwości i tłumaczeniu przerabianego materiału.

W zespołach szkoły B i C nauczyciele wspomagający nie podejmowali działań polegających na kontroli uczniów, jednak wynikało to z różnych przyczyn. W szkole C nauczyciele byli stale zaangażowani w tłumaczenie indywidualne uczniom z niepełnosprawnością (por. wykres 4). Z kolei

w szkole B nauczyciele wspomagający skupiali się na działaniach nie wynikających z toku zajęć (por. wykres 8), a aktywizowali się podczas pracy grupowej uczniów (por. wykres 6).

Jak wskazują wyniki obserwacji, nauczyciele w klasie integracyjnej podejmują także działania związane z obserwacją pracy drugiego nauczyciela.

Wykres 6 przedstawia wyniki badań dotyczących częstotliwości obserwacji drugiego nauczyciela podczas zajęć języka polskiego i matematyki w badanych zespołach.



Źródło: opracowanie własne

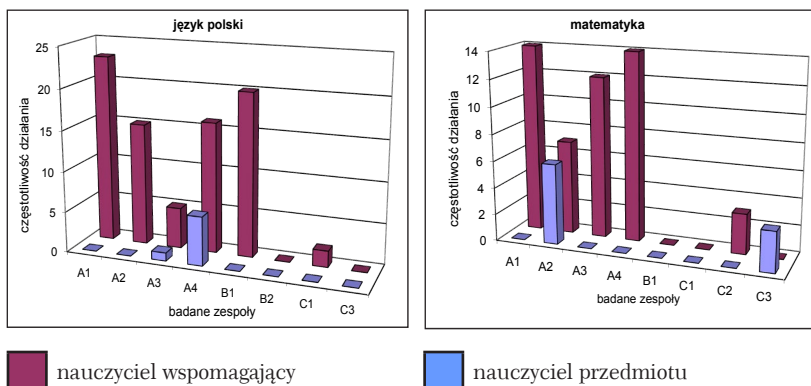
Wykres 6. Częstotliwość obserwacji drugiego nauczyciela

Dane zamieszczone na powyższym wykresie wskazują, że nauczyciele wspomagający ze szkoły A poświęcali więcej czasu na obserwację drugiego nauczyciela, niż nauczyciele ze szkół B i C. Podczas obserwowanych zajęć dydaktycznych nauczyciele przedmiotu byli osobami znajdującymi się w centrum uwagi uczniów i drugiego nauczyciela. W szkole A, w której nauczyciele nie planowali wspólnie zajęć dydaktycznych nauczyciele wspomagający częściej koncentrowali swoją uwagę na tym co mówił nauczyciel przedmiotu. Takie zachowanie spowodowane było tym, że nie wiedzieli oni jakie działania podjąć z uczniem z niepełnosprawnością (ponieważ nie planowali zajęć), jak również nie wyjaśniali uczniom omawianych treści (ponieważ nie posiadali specjalistycznej wiedzy i umiejętności).

Podczas obserwowanych zajęć w szkole C, nauczyciele nie podejmowali tego rodzaju aktywności.

Wśród wielu działań nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych, podejmowali oni także aktywność mającą na celu obserwację zachowania uczniów. Aktywność ta mogła być ukierunkowana na diagnozowanie sytuacji edukacyjnej i społecznej uczniów, ale mogła być również związana z koniecznością „wypełnienia” własnego czasu podczas zajęć.

Na wykresie 7 zaprezentowane są dane dotyczące częstotliwości obserwacji uczniów przez nauczycieli.



Źródło: opracowanie własne

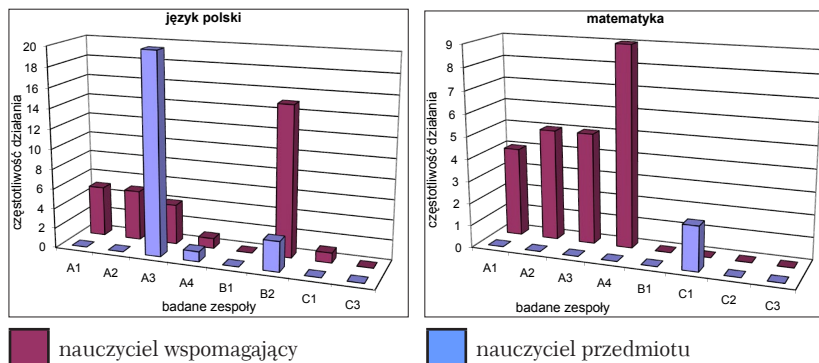
Wykres 7. Częstotliwość obserwacji uczniów przez nauczycieli

Dane zaprezentowane na powyższym wykresie jednoznacznie wskazują, że nauczyciele wspomagający (w szkole A i B) częściej podejmowali aktywność związaną z obserwacją pracy uczniów, niż nauczyciele przedmiotu oraz nauczyciele wspomagający w szkole C.

Wynika to ze sposobu organizacji pracy nauczycieli w tych zespołach. Podczas zajęć osobami dominującymi byli nauczyciele przedmiotu, oni też znacznie częściej niż nauczyciele wspomagający głośno pracowali z uczniami. Powodowało to skupienie uwagi uczniów na tych nauczycielach, a w takich momentach nauczyciele wspomagający musieli znacząco zmniejszyć lub wyhamować własną aktywność, aby nie wprowadzać chaosu do zajęć. Wtedy też poza obserwacją uczniów, obserwowali drugiego nauczyciela lub zajmowali się sprawami nie związanymi z tokiem zajęć.

Wykorzystanie przez nauczycieli przedmiotu głównie metod asymilacji wiedzy powodowało, że nauczyciele wspomagający byli mniej zaangażowani w tok lekcji. Do działań nie związanych z tokiem zajęć zaliczyłam: uzu-

pełnianie dokumentacji, rozmawianie przez telefon, obserwację tego co dzieje się za oknem, opuszczenie sali przez nauczyciela w niewiadomym celu itp. Wykres 8 prezentuje dane dotyczące częstotliwości podejmowania przez nauczycieli tego typu działań podczas obserwowanych zajęć.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 8. Częstotliwość działań nauczycieli nie wynikających z toku zajęć

Dane zamieszczone na wykresie wskazują, że nauczyciele wspomagający częściej podejmowali działania nie wynikające z toku zajęć, niż nauczyciele przedmiotu (wyjątek stanowi nauczycielka języka polskiego w zespole A3).

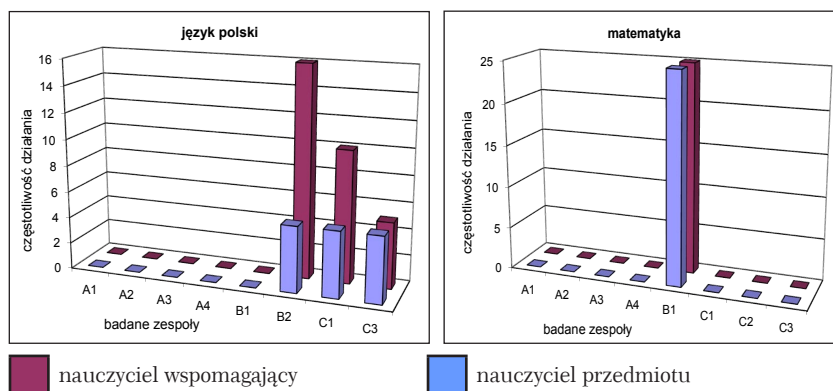
Zarówno podczas zajęć języka polskiego, jak i matematyki, nauczyciele ze szkoły A i B podejmowali działania nie związane z tokiem zajęć. Tego rodzaju działania nie miały miejsca podczas obserwowanych zajęć w szkole C, w której dominował model nauczania równoległego. Model ten polega na równoczesnym prowadzeniu dwóch „oddzielnych” zajęć przez nauczyciela przedmiotu dla uczniów pełnosprawnych, a przez nauczyciela wspomagającego dla uczniów z niepełnosprawnością.

Działania podejmowane przez obu nauczycieli podczas zajęć edukacyjnych – wyniki badań

Niektóre działania pedagog specjalny i nauczyciel przedmiotu podejmowali z podobną częstotliwością. Do działań tych należy wyjaśnianie uczniom pracującym grupowo przerabianych treści, interakcje pomiędzy nauczycielami oraz działania dyscyplinujące uczniów.

Praca grupowa daje ogromne możliwości nie tylko podniesienia atrakcyjności zajęć, ale również pozwala na odejście od centralnej pozycji nauczyciela podczas zajęć dydaktycznych. Praca w grupach daje także możliwość częstych zaplanowanych i niezaplanowanych interakcji pomiędzy uczniami pełno i niepełnosprawnymi, sprzyjających integracji wewnątrzgrupowej.

Wykres 9 prezentuje wyniki badań dotyczących częstotliwości pracy nauczycieli z uczniami pracującymi w grupach.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 9. Częstotliwość tłumaczenia uczniom pracującym grupowo

Jak wskazują wyniki zobrazowane na wykresie 9, nauczyciele jedynie w 4 spośród 16 obserwowanych zajęć zastosowali formę pracy grupowej uczniów. Żaden z badanych zespołów szkoły A nie wykorzystał tej formy zajęć.

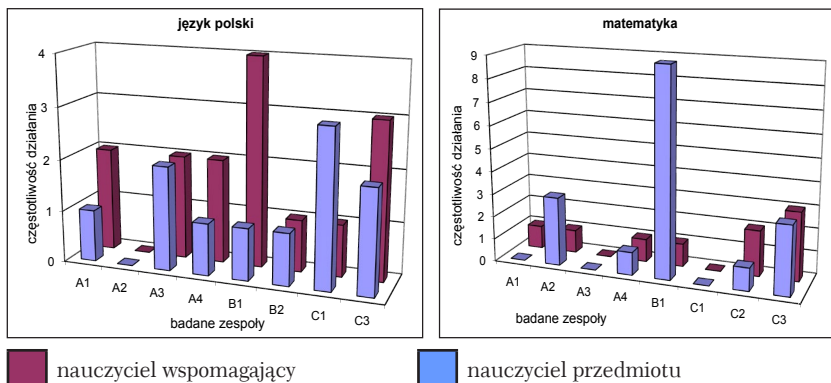
Dla realizacji formy grupowej istotny jest proces doboru uczniów do grupy. Nauczyciele w zespole B2 pozwolili uczniom samodzielnie decydować z kim chcą utworzyć grupę, co spowodowało powstanie homogenicznych (jednorodnych pod względem możliwości) grup: uczniowie z niepełnosprawnością pracowali jako jedna grupa, a uczniowie pełnosprawni stworzyli własne grupy. Niechęć podjęcia wspólnej pracy z uczniami z niepełnosprawnością (potwierdzona w wywiadzie z nauczycielką) świadczy o trudnych relacjach między uczniami oraz braku realizacji celu integracji uczniów.

W szkole C tworzenie grup uczniów było zaplanowane i celowe. Grupy uczniów były heterogeniczne, co oznacza, że uczniowie pełno i niepełnosprawni aktywnie uczestniczyli we wspólnej pracy. Zarówno nauczyciele wspomagający, jak i nauczyciele prowadzący byli w tym samym stopniu zaangażowani w pomoc realizującym zadanie grupom uczniów.

W kształceniu integracyjnym sposób organizacji pracy grupowej jest tak samo ważny jak konieczność jej wykorzystania podczas zajęć dydaktycznych. Dane z obserwacji wskazują, że praca grupowa uczniów nie jest formą często wykorzystywaną podczas zajęć. Nauczyciele mają świadomość wartości tego rodzaju formy pracy, ale traktują ją raczej jako pewnego rodzaju urozmaicenie zajęć, niż sposób na dochodzenie do wiedzy przez ucznia oraz na integrację zespołu klasowego.

Wspólna praca nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych wymaga podejmowania przez nich wzajemnych interakcji w trakcie zajęć. Interakcje (rozmowy) pomiędzy nauczycielami mogą dotyczyć zarówno spraw prywatnych, jak i spraw związanych z tokiem zajęć. Interakcje te odnoszą się zarówno do konieczności omówienia sposobu działania nauczycieli czy ujednolicenia treści edukacyjnych, jak również sytuacji wychowawczych podczas zajęć.

Interakcje pomiędzy nauczycielami, zarówno ich częstotliwość, jak i charakter, mają ogromne znaczenie dla właściwego procesu integrowania uczniów pełno i niepełnosprawnych. To w jaki sposób będą się kształtowały wzajemne relacje pomiędzy nauczycielem przedmiotu a pedagogiem specjalnym może wpływać na sposób postrzegania oraz traktowania uczniów z niepełnosprawnością w klasie (por. wykres 10).



Źródło: opracowanie własne

Wykres 10. Częstotliwość interakcji pomiędzy nauczycielami

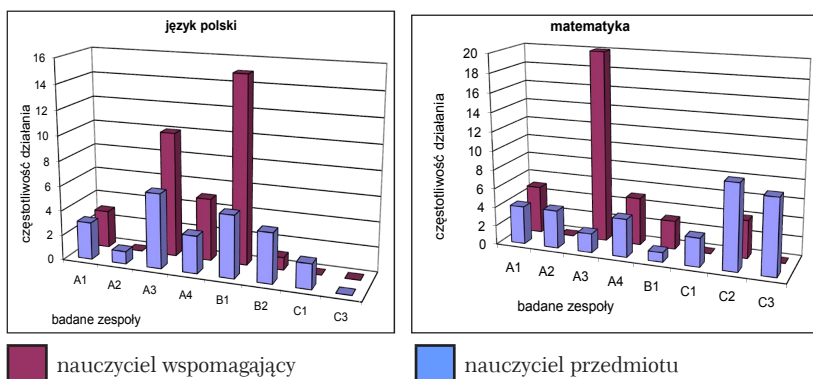
Dane zamieszczone na powyższym wykresie wskazują, że częstotliwość interakcji pomiędzy nauczycielami podczas obserwowanych zajęć była niewielka, mimo, że zarówno nauczyciele języka polskiego jak i nauczyciele wspomagający inicjowali interakcje. W zespołach ze szkoły A oraz w zespole B2 interakcje miały miejsce wyłącznie na początku zajęć. Rozmowy nauczycieli dotyczyły treści prywatnych oraz wprowadzały pedagoga specjalnego w temat lekcji. W szkole C nauczycielki kontaktowały się ze sobą wyłącznie w celu omówienia zakresu oraz sposobu przekazywania treści edukacyjnych.

Podczas trzech zajęć nie zaobserwowałam żadnej interakcji pomiędzy pedagogiem specjalnym a nauczycielem przedmiotu (nawet kontaktu wzrokowego). Zupełny brak interakcji pomiędzy nauczycielkami z zespołu A2 powodował nie tylko poczucie ignorowania nauczycielki wspomagającej, ale również brak zaangażowania nauczycielki języka polskiego w działania uczniów z niepełnosprawnością, którzy skupieni byli wokół pedagoga specjalnego. Analiza interakcji pomiędzy nauczycielami dostarcza także informacji o ich wzajemnym stosunku do siebie. W przypadku większości badanych zespołów nauczyciele pozostawali ze sobą w serdecznych stosunkach, co nie było równoznaczne z pełnym obustronnym zaangażowaniem w prowadzenie zajęć edukacyjnych (por. wykresy 1–8).

Nauczyciele podczas zajęć dydaktycznych podejmują także działania mające na celu uświadomienie uczniom niepoprawności ich zachowania. Są to tzw. działania dyscyplinujące, do których zaliczone zostały nie tylko głośne upomnienia, ale także ostrzegające gesty nauczyciela, czy karzące spojrzenia skierowane na ucznia przeszkadzającego w pracy zespołu. Wykres 11 prezentuje dane dotyczące częstotliwości działań nauczycieli mających na celu dyscyplinowanie uczniów.

Dane zaprezentowane na wykresie ukazują, że nauczyciele w różnym stopniu podejmowali działania dyscyplinujące. Najczęściej tego typu działania podejmowali nauczyciele z zespołu A3 oraz B1. Jak wskazują wyniki obserwacji były to zajęcia niewystarczająco aktywizujące wszystkich uczniów. Przez większość zajęć języka polskiego w zespole A3 uczniowie samodzielnie uzupełniali indywidualną kartę pracy. Duży stopień trudności powodował, że uczniowie próbowali konsultować się ze sobą, co z kolei prowokowało nauczycieli do działań dyscyplinujących.

W przypadku zespołu B1 tego typu działania były spowodowane nadmierną chęcią zapanowania nad klasą przez nauczyciela wspomagającego. Sytuację taką można wytłumaczyć niewystarczającym zaangażowaniem nauczyciela wspomagającego w dydaktyczny aspekt zajęć, co skutkowało wzrostem działań mających na celu obserwację uczniów. Częsta obserwacja uczniów prowadziła z kolei do nadmiernej kontroli ich zachowania, poprzez działania dyscyplinujące.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 11. Częstotliwość działań nauczycieli dyscyplinujących uczniów

Jak wskazują wyniki obserwacji, działania dyscyplinujące podejmowane zbyt często przez nauczycieli wspomagających, mogą zakłócać proporcje pomiędzy działaniami nakierowanymi na nauczanie i wychowanie. Jeżeli nauczyciel wspomagający rzadko podejmuje działania związane z nauczaniem, a często z dyscyplinowaniem, może to doprowadzić do błędnego pojmowania przez uczniów roli tego nauczyciela w klasie integracyjnej.

Działania edukacyjne nauczycieli w opinii uczniów kształcenia integracyjnego

Badanie uczniów miało charakter ankietowy z pytaniami otwartymi, a ich wypowiedzi przeanalizowałam zarówno pod kątem ilościowym, jak

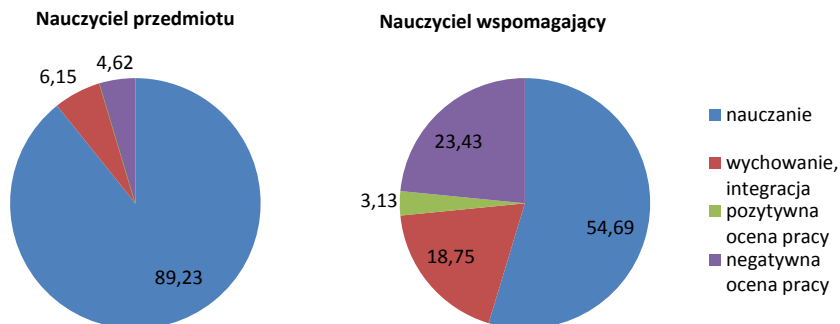
i jakościowym, wykorzystując teoretyczny model formowania opinii i sądów o innych ludziach S. Trenholma i A. Jansena (2002). Autorzy uznali, że w miarę jak wchodzimy w interakcje coraz lepiej rozumiemy, kim są inni ludzie. W wydawaniu sądów o innych można wykorzystać konstrukty, które są osobistymi myślowymi kryteriami oceniania podmiotów, wydarzeń i ludzi. Konstrukty osobiste według Słownika Psychologii (Siuta 2005, s. 128) to dwubiegunowe pojęcia (np. ładny – brzydki) stanowiące składnik osobowości, który służy charakterystyce obiektów poznania i określania między nimi podobieństw i różnic. Mogą one ulegać zmianie, jeśli postrzegane informacje są sprzeczne lub też mogą być utrwalone i włączone, stanowiąc podstawowe aspekty osobowości danej jednostki (Reber 2005, s. 312).

W analizie wyników badań uczniów analizie ilościowej podlegały nie pojedyncze wypowiedzi, ale konstrukty zawarte w wypowiedziach. W tym przypadku wyróżniłam cztery rodzaje konstruktów pojawiających się w wypowiedziach uczniów na temat wyobraźniowej i działaniowej roli nauczycieli:

- konstrukty związane z nauczaniem (np. uczy, tłumaczy, przerabia materiał),
- konstrukty związane z wychowaniem i integracją (np. łączy uczniów, dyscyplinuje),
- konstrukty związane z pozytywną oceną pracy nauczyciela (np. jest dobry w tym co robi, jego rola jest ważna),
- konstrukty związane z negatywną oceną pracy nauczyciela (np. siedzi, pije kawę).

W badaniu wzięło udział w sumie 160 uczniów z czego 52,50% to chłopcy, a 47,50% dziewczęta. Połowa badanych uczniów (53,12%) uczęszczała do integracyjnych szkół podstawowych, pozostali kształcenie integracyjne rozpoczęli dopiero na etapie gimnazjum.

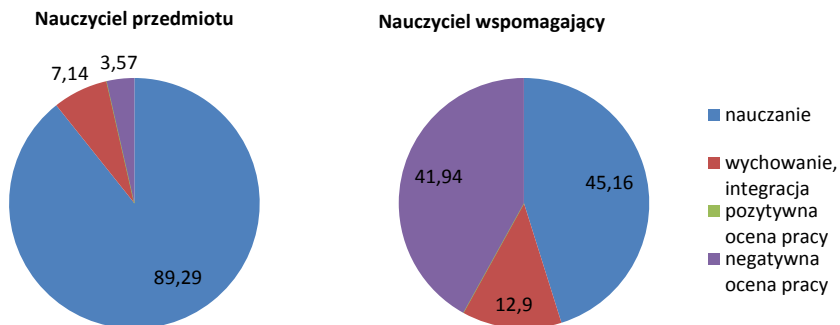
Wypowiedzi uczniów przeanalizowałam z podziałem na trzy badane szkoły, ze względu na występujące pomiędzy nimi różnice w ocenie pracy nauczycieli. Wykres 12 prezentuje wyniki oceny działań nauczycieli ze szkoły A podczas zajęć edukacyjnych.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 12. Działania edukacyjne nauczycieli kształcenia integracyjnego ze szkoły A

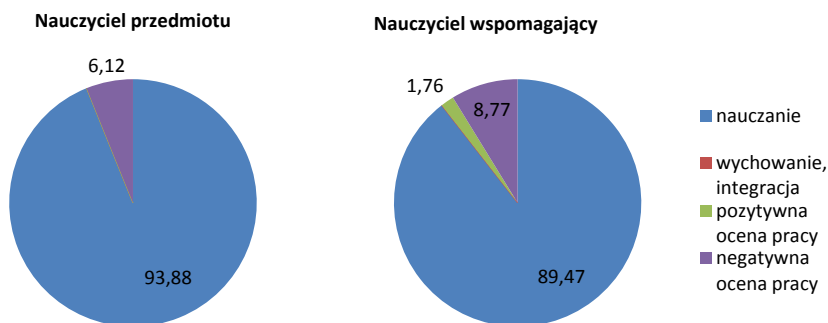
Uczniowie ze szkoły A uznali, że obaj nauczyciele cechują się największą aktywnością w zakresie nauczania, jednak częściej przypisywali tę rolę nauczycielowi przedmiotu (89,23% konstruktów) niż nauczycielowi wspomagającemu (54,69% konstruktów). Z kolei w opinii uczniów, nauczyciel wspomagający częściej niż nauczyciel przedmiotu pełni rolę związaną z wychowaniem i integracją (odpowiednio 18,75% i 6,15% konstruktów w wypowiedziach). Zaskakująco duża liczba konstruktów w wypowiedziach uczniów dotyczyła negatywnej oceny pracy nauczyciela wspomagającego (23,43%). Zjawisko to występowało również w ocenie działań nauczyciela wspomagającego ze szkoły B (por. wykres 13).



Źródło: opracowanie własne

Wykres 13. Działania edukacyjne nauczycieli kształcenia integracyjnego ze szkoły B

Podobnie jak w przypadku szkoły A uczniowie ze szkoły B częściej przypisywali nauczycielom działania związane z nauczaniem (nauczyciel przedmiotu 89,29% konstruktów, a nauczyciel wspomagający 45,16% konstruktów). Zaskakuje bardzo duża liczba konstruktów, skategoryzowana jako negatywna ocena pracy nauczyciela wspomagającego (41,94% konstruktów). Niewielka ilość konstruktów w wypowiedziach uczniów wiązała się z przypisywaniem im działań związanych z wychowaniem i integracją (nauczyciel wspomagający 12,9%, nauczyciel przedmiotu 7,14% konstruktów).



Źródło: opracowanie własne

Wykres 14. Działania edukacyjne nauczycieli kształcenia integracyjnego ze szkoły C

Zdecydowana większość konstruktów w wypowiedziach uczniów ze szkoły C świadczy o realizacji przez obu nauczycieli głównie działań związanych z nauczaniem. W wypowiedziach uczniów aż 89,47% konstruktów dotyczących nauczyciela wspomagającego oraz 93,87% konstruktów opisujących pracę nauczycieli przedmiotu, było związanych z nauczaniem. Jak wskazują wyniki badań uczniowie nie zauważają działań nauczycieli związanych z wychowaniem i integracją. Niewielki procent konstruktów świadczy o negatywnej ocenie pracy nauczycieli: nauczyciel wspomagający 8,77% konstruktów, nauczyciel przedmiotu 6,12% konstruktów.

Opinie uczniów na temat działań nauczycieli podejmowanych podczas zajęć edukacyjnych potwierdzają wyniki obserwacji. Uczniowie zauważają trudności nauczycieli klas integracyjnych w konkretyzowaniu własnych działań oraz w zachowaniu równowagi pomiędzy nauczaniem, wychowaniem i rewalidacją.

Podsumowanie wyników badań własnych nad działaniami nauczycieli kształcenia integracyjnego podczas zajęć edukacyjnych

Klasa integracyjna jest bardzo specyficznym miejscem. W jednej przestrzeni, w tym samym czasie, z jednym zespołem uczniowskim pracuje dwóch nauczycieli. Dlatego efektywność kształcenia integracyjnego zależy przede wszystkim od ich harmonijnej współpracy. Jasne i precyzyjne działania edukacyjne nauczycieli nie tylko nie sprzyjają podziałowi uczniów na dwie grupy, ale również organizują nauczanie w sposób pozwalający na zaspokojenie potrzeb edukacyjnych i rewalidacyjnych każdego ucznia. Zasadę skutecznego kierowania i organizacji klasy szkolnej najpełniej obrazuje wypowiedź I. Kaweckiego. W klasie szkolnej nie chodzi jedynie

[...] o proste ustalenie reguł i zasad, oraz aktywne dostosowywanie się do nich. Organizacja klasy to dobrze rozwinięty i elastyczny plan, który odzwierciedla złożoność procesów zachodzących w klasie szkolnej. Z tego względu organizowanie i kierowanie klasą jest wieloaspektowym procesem, który tworzy klasowy porządek, stabilizując (petryfikując) go, mimo zmienności celów, kontekstu i wydarzeń (Kawecki 2003, s. 70).

Wiele elementów decyduje o tym, w jaki sposób pedagog specjalny i nauczyciel przedmiotu organizują własne działania edukacyjne podczas zajęć. W klasie integracyjnej spotykają się dwaj profesjonalści o różnych osobowościach, różnej wiedzy, różnym sposobie postrzegania potrzeb i możliwości uczniów, którzy są zmuszeni podzielić się obowiązkami i zadaniami. Nauczyciele w klasie integracyjnej muszą więc „przełączyć się” z poziomu działań skierowanych wyłącznie (tak jak w tradycyjnych klasach) na uczniów, na działania uwzględniające również współpracę z drugim nauczycielem. Wyniki badań pozwalają wnioskować, że praca nauczycieli w klasie integracyjnej jest zróżnicowana w kontekście intensywności działań oraz ich zakresu, co zależy od sposobu organizacji pracy nauczyciela wspomagającego.

Działania nauczycieli podczas zajęć edukacyjnych		
Nauczyciel przedmiotu	Nauczyciel wspomagający	Obaj nauczyciele
<ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnianie (tłumaczenie) omawianych zagadnień całej klasy tj. instruowanie uczniów jak wykonać zadanie, dyktowanie, zapisywanie na tablicy – zadawanie głośnie pytań skierowanych do całego zespołu uczniowskiego związanych z tematem zajęć – zadawanie głośnie pytań konkretnym uczniom, głównie pełnosprawnym 	<p>SZKOŁA A i B</p> <ul style="list-style-type: none"> – działania kontrolujące pracę uczniów – działania nie wynikające z toku zajęć – obserwacja uczniów – obserwacja drugiego nauczyciela <p>SZKOŁA C</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnianie omawianych zagadnień indywidualnie uczniom z niepełnosprawnością 	<ul style="list-style-type: none"> – działania dyscyplinujące – wyjaśnianie zagadnień uczniom pracującym grupowo – interakcje pomiędzy nauczycielami

Badania jednoznacznie wskazują, że nauczyciele przedmiotu zajmowali centralną pozycję podczas zajęć (zarówno w stosunku do drugiego nauczyciela, jak i uczniów). Wyłącznie oni odpowiedzialni byli za organizację dydaktycznej strony zajęć (prezentowali, wyjaśniali, zadawali pytania). Organizacja zajęć przez nauczycieli przedmiotu warunkowała aktywność nauczycieli wspomagających. Ci mieli możliwość włączenia się w proces nauczania–uczenia się wyłącznie pracując indywidualnie z uczniem niepełnosprawnym, albo podczas pracy grupowej.

Kolejną przyczyną wpływającą na aktywność nauczycieli wspomagających było przygotowanie w zakresie nauczanych przedmiotów. Brak wiedzy i umiejętności wyjaśniania omawianych podczas zajęć zagadnień powodował, że nauczyciele Ci częściej kontrolowali pracę uczniów, niż nauczali. Centralna pozycja nauczyciela przedmiotu sprawiała, że częściej obserwowali oni pracę uczniów lub pracę drugiego nauczyciela. Podczas zajęć nauczyciele (w szkołach A i B) mieli trudności z równoczesnym utrzymaniem wysokiej aktywności. Jeżeli aktywny był jeden nauczyciel, to drugi pozostawał bierny (uzupełniał dokumentację lub obserwował uczniów, drugiego nauczyciela). W szkole C nauczyciele wspomagający byli w równym stopniu zaangażowani w tok zajęć, jednak skupiali się wyłącznie na grupie uczniów z niepełnosprawnością.

Kształcenie integracyjne w swoich założeniach nie wymaga od nauczycieli wspomagających przygotowania przedmiotowego. Koncepcja szkoły integracyjnej polega na połączeniu wiedzy i umiejętności nauczyciela przedmiotu z wiedzą i umiejętnościami pedagoga specjalnego podczas zajęć dydaktycznych. Wyniki badań wskazują, że taki sposób organizacji pracy nie sprzyja zapewnieniu uczniom pełno i niepełnosprawnym najwyższej jakości kształcenia.

Nauczyciele przedmiotu byli podczas zajęć dydaktycznych skoncentrowani głównie na uczniach pełnosprawnych. Podczas 7 (z 16) obserwowanych lekcji nauczyciele ci nie nawiązali interakcji z uczniami z niepełnosprawnością, bądź były to pojedyncze interakcje. Pozostałe zajęcia również charakteryzowały się bardzo niewielką ich ilością. W przypadku nauczycieli wspomagających, ich interakcje z uczniami pełnosprawnymi oparte były częściej na ich dyscyplinowaniu lub kontrolowaniu. W szkole C podczas obserwowanych zajęć nie występowały interakcje pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a nauczycielami wspomagającymi. Wyniki te potwierdzają sami uczniowie, którzy podczas badania twierdzili kilkakrotnie, że „nie mają kontaktu z nauczycielami wspomagającymi”.

Praca dwóch nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych z jednym zespołem klasowym wymaga równowagi w działaniach obu nauczycieli. Jeżeli równowaga w procesie kształcenia zostanie zachwiana przez zbyt częste podejmowanie przez nauczycieli jednego rodzaju działań (np. dyscyplinujących, kontrolujących), można się spodziewać, że uczniowie będą postrzegali tych nauczycieli jako bardziej surowych, mniej życzliwych, nieprofesjonalnych.

Badania wskazują, że gdy nauczyciel przedmiotu był w centrum uwagi uczniów (i drugiego nauczyciela) w zasadzie niemożliwe było zaktywizowanie pedagoga specjalnego, który przy takiej organizacji zajęć może być traktowany jak zbędny specjalista. Kształcenie integracyjne umożliwia rezygnację z centralnej pozycji nauczyciela przedmiotu i przekazanie większej inicjatywy uczniom, co jest związane z odejściem od traktowania nauczyciela przedmiotu jako „źródła wiedzy” (por. Klus-Stańska 2000). Zastanawiający jest fakt, że podczas żadnych z obserwowanych zajęć uczniowie nie mieli możliwości samokontroli efektów własnej nauki, ani możliwości samooceny czy refleksji nad własnym działaniem.

Również w przypadku nauczyciela wspomagającego można było zaobserwować trudności w organizacji procesu rewalidacyjnego uczniów

z niepełnosprawnością. W pracy nauczyciela wspomagającego uwidaczniała się tendencja do postępowania realizującego nad inicjującym (por. Kosakowski 2005, s. 42). Oznacza to, że podczas zajęć zwiększona aktywność pedagogów specjalnych polegała na wyręczaniu uczniów z niepełnosprawnością (np. w pisaniu notatek) przez co obniżała się ich aktywność.

W zdecydowanej większości badani nauczyciele mieli dobre podejście do uczniów, spokojne i opanowane zachowanie nauczycieli wpływało na atmosferę zajęć, która budowała motywację uczniów do pracy. Nauczyciele nie planowali jednak interakcji pomiędzy uczniami. Nauczyciele nie traktowali zajęć dydaktycznych jako miejsca i czasu, w którym można, a nawet powinno się organizować nauczanie i wychowanie w sposób umożliwiający integrację uczniów pełno i niepełnosprawnych.

Wyniki badań własnych potwierdzają badania G. Wiącka (2006) dotyczące czynników warunkujących relacje pomiędzy rówieśnikami w klasie integracyjnej. Wykazał on związek pomiędzy cechami nauczycieli a relacjami emocjonalnymi uczniów w klasie integracyjnej. Zrozumiałe wydają się być pozytywne związki z relacjami w klasie takich zmiennych jak sumienność nauczyciela wspomagającego lub jego postawy wobec osób niepełnosprawnych. Zaskakujące są jednak powiązania relacji pomiędzy uczniami z sumiennością nauczyciela prowadzącego i ugodowością nauczyciela wspomagającego. Odwrotny związek oznacza, że uczniowie tym lepiej integrują się ze sobą im mniej nauczyciel prowadzący skierowany jest na rzetelne wypełnianie swoich obowiązków oraz im mniej nauczyciel wspomagający skierowany jest na wsparcie i współpracę z drugim człowiekiem. Autor interpretuje te wyniki jako sygnał zapotrzebowania ze strony uczniów na bardziej ludzkie podejście ze strony nauczyciela prowadzącego oraz bardziej merytoryczne ukierunkowanie nauczyciela wspomagającego.

Badania wskazują, że pedagodzy specjali i nauczyciele przedmiotu pracowali razem w jednej przestrzeni, ale nie organizowali wspólnie pracy swojej i uczniów. W analogiczny sposób aranżowana była integracja uczniów podczas zajęć edukacyjnych. Uczniowie uczyli się razem w jednej przestrzeni, ale nie uczyli się wspólnie. Zaprezentowane wyniki badań wskazują na konieczność poszukiwania nowych tendencji w przygotowaniu nauczycieli do wspólnej pracy w klasach integracyjnych oraz modelowych rozwiązań pozwalających na skonkretyzowanie zakresu działań edukacyjnych pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu.

Bibliografia

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa
- Baley S. (1965), *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa
- Bartnikowska U., Żyta A. (2007), *Integracja szkolna we wspomnieniach dorosłych z niepełnosprawnością – koncepcje a rzeczywistość*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Konteksty pedagogiki specjalnej*, T. II, Wydawnictwo Print Group, Szczecin
- Banach Cz. (2000), *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra
- Dykcik W. (2001), *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Flick U. (1998), *An introduction to Qalitative Research*, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi
- Gajdzica Z. (2008), *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły. Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, T. 5, Impuls, Kraków
- Gołubiew M. (2007), *Pedagog specjalny w szkole integracyjnej – jego kwalifikacje, kompetencje zawodowe a realizacja zadań wynikających z przepisów prawa oświatowego*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, T. 2, Wydawnictwo Print Group, Szczecin
- Hulek A. (1977), *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa
- Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Gdańsk
- Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., *Dziennik Ustaw* z dnia 8 czerwca 2006 r. Nr 97 poz. 674
- Kawecki I. (2003), *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kawecki I. (2004), *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Impuls, Kraków
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kosakowski Cz. (2005), *Oblicza normalizacji warunków życia osób niepełnosprawnych – wielość spojrzeń, wielość problemów*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Konarzewski K. (2004), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, t. II, PWN, Warszawa

- Kruszewski K. (2004), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa
- Nachmias C.F., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa
- Oleńska T., Bombińska-Domżał A. (2010), *Pedeutologiczna perspektywa kształcenia integracyjnego – kontekst uwarunkowań współpracy nauczycieli*, [w:] M. Klaczak (red.), *Integracja edukacyjna, oczekiwania i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków
- Reber A. (red.) (2000), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Rogała G. (1997), *Jest jak jest, ale... tak być nie musi*, Studium Doskonalenia Osobowości, Warszawa
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r., *Dziennik Ustaw z 2001 r. Nr 29 poz. 323*
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r., *Dziennik Ustaw z 2005 r. Nr 19 poz. 167*
- Siuta J. (red.) (2005), *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków
- Tkaczyk G., Serafin T. (red.) (2001), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, Wydawnictwo MEN, Warszawa
- Tomaszewski T. (red.) (1995), *Psychologia ogólna. Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa
- Trenholm S., Jansen A. (2002), *Postrzeganie społeczne: jak postrzegamy jednostki, relacje społeczne i wydarzenia społeczne*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa
- Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 r., *Dziennik Ustaw z 2004 r. Nr 256 poz. 2572*
- Wiącek G. (2006), *Wybrane uwarunkowania relacji rówieśników w klasach integracyjnych*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn

AKTYWIZACJA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
W RAMACH RÓŻNYCH ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

JANINA WYCZESANY

Możliwości aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na lekcjach języka polskiego

Wstęp

Głównym wyznacznikiem oceny prawidłowego funkcjonowania szkoły specjalnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest dążenie do:

- a) wyrównania startu życiowego i możliwości rozwojowych dzieci odchylonych od normy rozwoju umysłowego,
- b) wszechstronnego rozwoju tych jednostek, rozumianego jako przygotowanie ich do zasadniczych rodzajów działalności człowieka, a więc do pracy, życia społecznego i uczestnictwa w kulturze,
- c) wychowanie człowieka uspołecznionego, aktywnie i bezkonfliktowo włączającego się do udziału w życiu społecznym (Dykcik 1979).

Wielu autorów wskazuje na przygotowanie uczniów w miarę możliwości do wszechstronnego rozwoju osobowości i aktywnego udziału w życiu społecznym. Ważną rolę w procesie edukacji spełnia aktywność jednostki i jej rola w rozwoju społecznym dziecka. Aktywność stanowi motor poznania, działania i tworzenia, co wyraża się w podejmowaniu różnych czynności życiowych. Można więc powiedzieć, że podstawą szeregu czynności inicjowanych przez dziecko są jego potrzeby czynnościowe, takie jak potrzeba poznania (zdobywania informacji) lub potrzeba ekspresji (przekazywania informacji na zewnątrz). Dzięki własnej aktywności poznaje ono otaczającą rzeczywistość i wpływa na nią zgodnie z założonymi wyżej celami.

Kształtowanie aktywności dzieci i młodzieży jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela w każdej szkole czy placówce dydaktyczno-wychowawczej. Realizacja tego celu jest szczególnie ważna w szkolnictwie

specjalnym, integracyjnym oraz szkole ogólnodostępnej, gdzie mogą się znaleźć dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Różnią się one pod względem możliwości w zakresie rozwoju procesów poznawczych, percepcyjnych i emocjonalnych. Znacznie częściej występują u nich różne wady wzroku i słuchu, wady postawy, zaburzenia mowy oraz niektóre choroby, np. padaczka (Wyczesany 1997). Występują u nich ograniczenia w myśleniu abstrakcyjnym, obniżenie aktywności, dociekliwości oraz zdolności koncentrowania uwagi na jednym przedmiocie przez dłuższy czas. Utrudnia to realizację dłuższych czasowo zadań i osiąganie sukcesów. Myślenie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną związane jest zawsze z konkretnymi sytuacjami.

Rodzaje trudności występujących w procesie uczenia się to między innymi:

- trudności w odbieraniu przekazywanych informacji, które nie są w obszarze zainteresowań dziecka,
- niemożność skupienia uwagi na przedmiocie, zjawisku, często w wyniku braku motywacji lub uczuciowego zaangażowania,
- duża męczliwość dziecka przy wykonywaniu czynności wymagających skupienia uwagi,
- trudności w zapamiętywaniu przekazywanych treści,
- trudności w dokonywaniu operacji myślowych opartych na II układzie sygnałowym, zwłaszcza w zakresie uogólniania i abstrahowania.

Z uwagi na wymienione wyżej problemy ważne będzie takie ukierunkowanie aktywności ucznia, aby nauczyciel mógł niwelować skutki tych trudności.

Badania przeprowadzone przez B. Grzyb (2010) wykazały, iż uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mają trudności głównie w zakresie języka polskiego i matematyki. Powstaje więc pytanie o rzetelność w dostosowaniu programów tych przedmiotów do możliwości uczniów. Przyczyny niepowodzeń szkolnych na płaszczyźnie indywidualnej (osobowej) wiążą się z ograniczeniem aktywności i działania. Problemy wychowawcze i dydaktyczne tych osób mogą się pojawić na różnych etapach kształcenia. Ważnym aspektem funkcjonowania dziecka w roli ucznia jest stopień jego ograniczeń o charakterze zdrowotnym i społecznym. B. Grzyb (2010) stwierdziła, iż najczęściej występującymi dodatkowymi zaburzeniami u dzieci z niepełnosprawnością były wady wymowy (ok. 45% badanych) i wady postawy (22,5% dziewcząt i 51% chłopców). Wa-

runki z jakimi spotyka się uczeń słabszy fizycznie i psychicznie mogą być zbyt obciążające, gdy chodzi o edukację szkolną. Do nich możemy zaliczyć braki i niedomagania środowiska rodzinnego i szkolnego. Aby jak najlepiej pomóc uczniowi z trudnościami w języku polskim należy stosować metody odpowiednie do potrzeb i możliwości każdego ucznia. Poznanie rozwoju poszczególnych funkcji psychofizycznych może być pomocne w doborze odpowiednich metod aktywizujących uczniów.

Rola aktywności w procesie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Trudności i związana z nimi niewielka aktywność uczniów z niepełnosprawnością intelektualną nie sprzyjają efektywności procesu rewalidacji. Znaną w pedagogice zasadę aktywnego i świadomego udziału ucznia w procesie nauczania K. Kirejczyk (1980) określa jako zasadę „zdynamizowanej postawy”, która zobowiązuje nauczyciela i ucznia do aktywnego i świadomego uczestnictwa w procesie nauczania-uczenia się. Otton Lipkowski (1981) wśród zasad ortodydaktyki wymienia potrzebę aktywności w nauczaniu. Zwraca uwagę na przyjęcie przez dziecko postawy czynnej wobec zadań szkolnych i obowiązków pozaszkolnych. Podkreśla również rolę aktywizacji dziecka upośledzonego jako jednego z warunków jego rehabilitacji. Aktywny udział dziecka w procesie nauczania wpływa na rozwój jego zainteresowań, ułatwia mu zrozumienie treści nauczania i zapamiętywanie przekazywanych informacji. Aktywność ucznia powinna być większa i bardziej wszechstronna w miarę przechodzenia na wyższy etap edukacji szkolnej. W szkole specjalnej czy ogólnodostępnej rozwijanie aktywności uczniów i właściwe jej wykorzystanie może zapewnić ten nauczyciel, który wszechstronnie poznał swoich wychowanków, ich środowisko rodzinne i właściwie kieruje procesem rewalidacji. Różnorodne czynności nauczyciela organizowane w klasie wyzwalały aktywność uczniów wówczas, gdy stwarza on możliwość samodzielnego działania w różnych aspektach jego życia. Nie należy ich stawiać w zbyt trudnych dla nich sytuacjach, aby nie dopuścić do wystąpienia blokady emocjonalnej.

Możliwości aktywizacji uczniów

W klasach początkowych duży wpływ na aktywność dzieci mają urozmaicone formy zajęć połączone ze środkami dydaktycznymi lub wzmacnianie pozytywne np. w postaci pochwały lub oceny szkolnej. W klasach wyższych oprócz wyżej wymienionych czynników motywem aktywności może być zainteresowanie danym przedmiotem, a także wartość użytkowa zdobywanych wiadomości i umiejętności. Jednak zarówno w klasach początkowych, jak i wyższych warunkiem wyzwalającym aktywność uczniów jest zawsze zainteresowanie. W klasach początkowych możliwości wszechstronnej aktywizacji ucznia daje metoda ośrodków pracy, która oparta na indywidualizacji, a więc na dokładnej znajomości możliwości i potrzeb każdego dziecka, tworzy atmosferę pozwalającą mu na osiągnięcie sukcesu. Miarą przydatności tej metody są jej efekty, z których najbardziej oczekiwanym jest aktywność ucznia, która może dotyczyć funkcji psychicznych, fizycznych i społecznych. Osiągnięcie przez dziecko umiejętności społecznego zachowania świadczy o skuteczności pracy rehabilitacyjnej.

Aktywność uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest obniżona i dlatego podstawowym zadaniem nauczyciela jest dostarczanie im takich bodźców, które uwzględniają wszystkie sfery ich rozwoju. Praktyka szkolna wskazuje, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną chętnie podejmuje różnorodne działania, lecz często jego aktywność jest zahamowana.

W pracy nad pobudzaniem uczniów do działania i aktywnego uczestnictwa w procesie lekcyjnym pomocne mogą być:

- rady, wskazówki, pouczenia, dyrektywy o aprobującym charakterze,
- stosowanie nagród, gdyż są one skuteczniejsze niż kara,
- podkreślanie pozytywnych stron działalności ucznia,
- skuteczne zachęcanie do podejmowania działań praktycznych.

Zadania związane z aktywizacją uczniów na lekcjach języka polskiego wiążą się z kształceniem zmysłów poprzez uwzględnianie form i metod dostosowanych do możliwości uczniów. Zróżnicowanie metod oddziaływania wiąże się z wykorzystaniem ćwiczeń ruchowych i ćwiczeń na materiale konkretnym. Pomocne może być stosowanie na tym etapie różnych form pracy nauczyciela, które będą wiązać treści nauczania różnych przedmiotów. W klasach wyższych ważną rolę spełnia korelacja

międzyprzedmiotowa lub wewnątrzprzedmiotowa wykorzystana w zależności od tego, jakie treści występują w jednym czy kilku przedmiotach. Korelacja czynna występuje wtedy, gdy nauczyciel sam, bądź z uczniami wyszukuje podobne treści i odpowiednio je łączy.

Na poszczególnych etapach kształcenia treści nauczania ulegają rozszerzeniu o różne zagadnienia, tworząc pewną całość. Takie pojmowanie realizowania treści nauczania znajdzie odzwierciedlenie w pracy szkolnej i zależne jest od pracy nauczycieli. Treści języka polskiego, a także przyrody, geografii i historii stanowią tematy podstawowe, które skupiają zagadnienia, które powinny korelować z treściami programowymi pozostałych przedmiotów. Lepsze efekty nauczania można uzyskać dzięki wykorzystaniu korelacji międzyprzedmiotowej np. w zakresie muzyki, języka polskiego, geografii i innych przedmiotów objętych programem poszczególnych klas.

Każda metoda pracy w szkole może być realizowana w sposób aktywizujący uczniów. Wszystko zależy od zachowania nauczyciela, który może określić reakcje ucznia wyzwolić lub zablokować. Uczenie jest tym bardziej efektywne im więcej zmysłów jest zaangażowanych w tym procesie oraz gdy dostosowujemy siły i środki do potrzeb i możliwości ucznia. Aktywność nauczyciela w czasie lekcji przejawia się w reagowaniu na płynące od uczniów bodźce, w zainteresowaniu, zaangażowaniu w jego pracę. Dobrze pojęta aktywność nauczyciela wyraża się w pobudzaniu uczniów do działania, w sprzyjaniu rozwojowi ich samodzielności i mobilizowaniu do pracy. Należy jednak wziąć pod uwagę swoiste cechy rozwojowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Możemy do nich zaliczyć konkretyzm w myśleniu, trudności w spostrzeganiu, myśleniu i tworzeniu uogólnień. Stałe wzbogacanie doświadczeń życiowych i współpraca z rodziną może się przyczynić do uzyskania lepszych wyników.

Wśród psychologicznych czynników efektywności nauczania należy wyróżnić następujące rodzaje czynności uczniów:

- poznawcze – które uczniowie wykonują w trakcie pracy umysłowej ukierunkowanej na zdobywanie wiedzy szkolnej,
- motywacyjne – mające na celu wywołanie, podtrzymywanie i pogłębianie motywacji uczenia się i zainteresowania uczniów,
- emocjonalne – powodujące wywołanie przeżyć i zaspokajanie indywidualnych potrzeb dzieci.

Nauczyciele doceniają wymienione kryteria efektywności zajęć szkolnych z punktu widzenia aktywności intelektualnej uczniów i rodzajów wykonywanych przez nich czynności poznawczych. Więcej uwagi przywiązują i bardziej doceniają zainteresowanie uczniów sferą poznawczą. Mniejszą uwagę przywiązują do przeżyć, potrzeb i dobrego samopoczucia dziecka w zespole klasowym. Sytuacja ta może powodować powstawanie trudności w realizacji programu języka polskiego.

Pożądanym i pożytecznym środkiem wspomagającym, niwelującym napięcia, wyzwalamym aktywność uczniów i wzmacniającym zainteresowanie są zabawy i gry dydaktyczne oraz zajęcia okolicznościowe. Stanowią one ważne ogniwo działalności nauczyciela na lekcjach języka polskiego. Służą temu:

- przygotowanie do wprowadzenia nowego tematu,
- pogłębianie rozumienia i przeżywania treści omawianych zagadnień,
- utrwalanie poznanego materiału.

Istotne znaczenie w pracy nauczyciela mają zagadki dydaktyczne i krzyżówki, które można wykorzystać przy wprowadzaniu, utrwalaniu i pogłębianiu wiadomości. Tego typu zajęcia można łączyć z ćwiczeniami ortograficznymi.

Ciekawym ćwiczeniem stosowanym przez nauczycieli w zakresie czytania i pisania są uzupełnianki, tzw. tekstówki, które polegają na wpisywaniu brakujących liter lub sylab w wyrazach. Odczytane litery lub sylaby stanowią rozwiązanie ćwiczenia. Inny rodzaj ćwiczeń aktywizujących stanowią tzw. ukrywanki. Są to zdania, w których znajdują się ukryte wyrazy, np. nazwy potraw, przysmaków, urzędów, zwierząt, roślin. Uczniowie czytając kilkakrotnie zdanie wyszukują ukrytą nazwę. Można też prowadzić ćwiczenia, które polegają na prawidłowym odczytaniu i napisaniu wyrazów, w których zmieniona została kolejność sylab. Utrwalaniu liter, ich kolejności w alfabecie służą tzw. „żarty tekstowe”, w których każdy wyraz w zdaniu rozpoczyna się tą samą literą. Do ich tworzenia można zachęcać uczniów przy różnych formach ćwiczeń oraz realizowanej tematyce. Można je wykorzystać do ćwiczeń w czytaniu, pisaniu i mówieniu oraz do różnego rodzaju układanek ortograficznych. Wówczas uczniowie segregują je według następujących zasad:

- od wyrazu najkrótszego do najdłuższego i odwrotnie,
- w porządku alfabetycznym,
- ze względu na określoną cechę, np. wielkość zwierzęcia.

Wskazane w tych układach litery oznaczone najczęściej liczebnikiem, np. drugie litery pozwalają na rozwiązanie ćwiczenia w postaci hasła.

Do ćwiczeń ortograficznych można stosować wierszyki ortograficzne, które można znaleźć w podręcznikach szkolnych. Są to wierszyki na wprowadzenie i utrwalenie zasad pisowni wyrazów z „ó” i „u”, „rz” i „ż”, „ch” i „h”, „ą” i „ę”.

Ciekawą formą pracy na lekcjach języka polskiego są wizytówki, na których przedstawiając litery w imionach i nazwiskach uczniowie otrzymują wyrazy będące nazwami (rzeczownikami) miast, warzyw itp¹.

Ćwiczenia w czytaniu z wykorzystaniem książeczek sylabowych, np. czytanie i pisanie imion zdrobniałych i dobieranie właściwych imion do zdrobnień, mogą urozmaicić pracę ucznia. Do ćwiczeń gramatycznych można wykorzystać zestawy wyrazów, wśród których są rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki, a zadaniem uczniów jest segregowanie ich zgodnie z poleceniem. Uczniowie tworzą części mowy od podanego wyrazu: przymiotnika lub rzeczownika. Chętnie dopisują i odczytują pary wyrazów o znaczeniu przeciwnym: przymiotniki, rzeczowniki, czasowniki, przysłówki. Potrafią utworzyć właściwe zdrobnienia lub zgrubienia od podanych wyrazów. Chętnie bawią się w tworzenie nowych wyrazów z wyrazu podstawowego, np. z wyrazu lokomotywa (oko, kot, motyw itp). Można też tworzyć z uczniami pojęcia uogólniające stosując ćwiczenia polegające na określeniu jednym słowem podanych wyrazów (np. warcaby, szachy, bierki, domino, pchełki – gry).

Atrakcyjną formą ćwiczeń w czytaniu są rozsypywanki wyrazowe polegające np. na dobieraniu narzędzi pracy do wykonywanej czynności. Wszelkie ćwiczenia w uzupełnianiu brakujących wyrazów w zdaniu, liter w wyrazach, mobilizują uczniów do działania praktycznego. W ten sposób uczniowie poprzez własną aktywność i zainteresowanie osiągają postępy w czytaniu i pisaniu.

Lektura spełnia cele kształcące związane z nauką języka polskiego. Służy ona wyrabianiu techniki czytania, rozwijaniu mowy dziecka, kształceniu myślenia i zdolności poznawczych.

Do głównych zadań jakie lektura ma spełnić w nauczaniu języka polskiego należy ukazywanie piękna ojczystego języka oraz oddziaływanie wychowawcze przez treść czytanych książek. Wzbudzanie zainteresowa-

¹ W niniejszym artykule zostały wykorzystane przykłady zajęć realizowanych przez mgr. Renatę Danilewicz na lekcjach języka polskiego w szkole specjalnej.

nia książką i czasopismem u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest trudne z uwagi na ich słabą technikę czytania. Osiągnięcie tego celu jest możliwe, jeśli nauczyciel dostosuje treść lektury książki do możliwości poznawczych uczniów, do ich poziomu opanowania czytania, do zainteresowań treścią utworu. Ważną rolę spełnia również odpowiedniej wielkości druk, ilustracje, a także objętość książki. Wszystkie czynności związane z przygotowaniem przyszłego czytelnika wymagają szczegółowego zaplanowania pracy w klasie na lekcjach języka polskiego dla wyrobienia umiejętności obchodzenia się z książką, zapoznania z biblioteczką klasową i biblioteką szkolną.

Zaleca się wykonanie rysunków do treści przeczytanych książek, inscenizacji fragmentów utworów. W sali lekcyjnej można organizować tematyczne wystawy książek poświęcone świętom, rocznicom, tematom ośrodków, rodzinie, przyrodzie, krajobrazom Polski itp. Ciekawym i pożytecznym sposobem wykorzystania lektury są konkursy czytelnicze, które mogą mieć różne formy. Poziom umiejętności szkolnych uczniów każdej klasy jest zróżnicowany. Opanowanie techniki czytania ma ścisły związek z rozumieniem czytanego tekstu. Badania w zakresie umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przeprowadziła M. Marek-Ruka (1978). Autorka wskazała na trudności uczniów w tym zakresie oraz przedstawiła wybrane sposoby przeciwdziałania niepowodzeniom w nauce czytania ze zrozumieniem. Zdaniem autorki umiejętność czytania rozwija się i doskonali u uczniów stopniowo, w miarę jak opanowują oni technikę czytania, przyswajają sobie wiadomości przewidziane programem nauczania wszystkich przedmiotów i jak doskonala logiczne myślenie i zdolność koncentrowania uwagi oraz zdobywają nowe doświadczenia życiowe.

Nauczyciel zastanawia się często jak realizować zagadnienia z języka polskiego związane z czytelnictwem, aby z trudnej sztuki czytania uczynić czynność przyjemną i bardzo pożyteczną dla ucznia. Chodzi o uatrakcyjnienie metod pracy tak, aby dzieci operowały różnymi formami czytania, odczuwały potrzebę kontaktu z książką, czasopismem i rozumiały przydatność nabywanych umiejętności i wiadomości w życiu codziennym.

Zakres treści nauczania języka polskiego klasy V w dziale „Czytanie i opracowywanie tekstów” zakłada między innymi:

- wspólne czytanie książek i czasopism dziecięcych,

- wyodrębnianie postaci i zdarzeń w utworach i ich fragmentach, ustalanie kolejności zdarzeń, wiązanie ich w logiczną całość,
- wdrażanie do samodzielnego czytania książek i czasopism dla dzieci,
- korzystanie z książek i czasopism.

Uczniowie chętnie słuchają czytania innych osób, wielu z nich wymaga słownej zachęty, aprobaty celem samorzutnego podejmowania tych czynności.

Rozmowę z uczniami można ukierunkować na zagadnienia czytelnicstwa poprzez pytania:

1. Skąd zdobywają wiadomości i w jaki sposób dowiadują się o świecie?
2. Jak spędzają czas wolny po nauce w szkole?
3. Jakie książki najchętniej czytają?
4. Czy posiadają własne książki?
5. Kto dostarcza im książki do czytania?
6. Jakie znają czasopisma dziecięce i młodzieżowe?

W odpowiedzi na pierwsze pytanie R. Danilewicz (2002) zebrała informacje odnośnie źródeł wykorzystywanych przez uczniów: telewizji, radia, mapy. Okazało się, że wśród form spędzania wolnego czasu najwięcej zwolenników ma: jazda na rowerze i pomoc w pracach domowych, następnie gry i zabawy ruchowe na świeżym powietrzu, w dalszej kolejności: oglądanie telewizji, opieka nad młodszym rodzeństwem, prace polowe i na działce, nauka własna, czytanie książek. Najsłabiej preferowana forma zajęć to spacer, zabawy w parku. Czytanie książek nie zajmuje zbyt wiele miejsca w wolnym czasie uczniów. Odpowiadając na trzecie pytanie, uczniowie obok baśni i książek przygodowych wymienili „Świat Wiedzy” (wydawnictwo popularnonaukowe). Ponadto wskazali 17 tytułów książek z własnej biblioteczki, w tym trzy uczennice odpowiednio po 6, 5 i 2 tytuły, pozostali po jednej pozycji. Najczęściej sami kupują książki, wypożyczają je w bibliotece szkolnej lub dostają w prezencie. Oprócz pożyczania książek z biblioteki szkolnej, cztery uczennice korzystają z bibliotek publicznych w swoich miejscowościach. W domach rodzinnych najczęściej książek czytają dzieciom mamy, w dalszej kolejności ojcowie oraz starsze i młodsze rodzeństwo. Badania te wskazują, iż uczniowie mają kontakt z książką i czasopiśmem w środowisku rodzinnym, choć praca ta wymaga wsparcia ze strony nauczyciela.

Okazją do zapoznawania uczniów z bogactwem literatury pięknej może być sytuacja, w której nauczyciel rozmawia z uczniami o książkach uwzględniając korelację treści z tematyką innych przedmiotów. Może wybrać utwory, które pozwalają dzieciom wędrować po kraju z książką w rękę (np. „Płynie Wisła”, „O czym szumi Bałtyk”, „O Warszawskiej Syrenie”). W celu zaktywizowania uczniów w zakresie czytelnictwa można nawiązać ścisłą współpracę z bibliotekarzem ze szkolnej biblioteki. Przeprowadzone wspólnie z nim lekcje biblioteczne mogą być związane z organizacją pracy w bibliotece, regulaminem, katalogiem bibliotecznym, pasowaniem na czytelnika, konkursami, pierwszym samodzielnym wypożyczeniem książki. Uczniowie mogą założyć zeszyty lektur, w których notują tytuły przeczytanych książek. Najchętniej zapisują autora i tytuł książki oraz wykonują ilustracje do treści przeczytanego utworu. Można też założyć z uczniami biblioteczkę klasową wykorzystując ich zasoby książkowe otrzymane od znajomych i przyniesione do szkoły. Są to głównie małe książeczki, bogato ilustrowane, łatwe w odbiorze czytelnicznym. Ciekawe może być tworzenie dziecięcych książeczek w postaci swobodnych tekstów (wiersze, opowiadania, opisy krajobrazu, sytuacji, ilustracje, sprawozdania, teksty rozmów), samodzielnie wykonanych przez uczniów oraz redagowanych wspólnie na lekcjach języka polskiego. Książeczki tego typu mogą mieć charakter tematyczny i mogą być tworzone na okoliczność rocznic, świąt, pór roku, wydarzeń sportowych, świata zwierząt, krajobrazów Polski i okolicy.

W książeczce o wiośnie można pozwolić uczniom na wyszukanie i przepisanie tematycznie powiązanych wierszy polskich poetów, słów piosenek, tytułów czytanek, zdjęć, widokówek, fragmentów książek. Mogą je ozdobić ilustracjami, założyć zeszyt przeczytanych książek wypożyczonych w szkolnej bibliotece.

Uczniowie mogą się dzielić wrażeniami z przeczytanych książek nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale również można do tego celu wykorzystać godzinę wychowawczą. Można przeznaczyć trochę czasu na wysłuchanie oceny oglądanego filmu lub programu dla dzieci, przeczytanej książki, obejrzanej wystawy, plakatu, reklamy dotyczącej np. cyrku, teatru. Niektórzy uczniowie deklarują chęć otrzymania książek jako podarunków, upominków „mikołajkowych”, gwiazdkowych, imieninowych. Ten fakt można wykorzystać na zebraniu z rodzicami, wskazując na potrzeby czytelnictwa ich dzieci.

Dużym zainteresowaniem uczniów cieszą się książeczki wyrazowo--obrazkowe, które można wykorzystać do ćwiczeń w czytaniu i pisaniu oraz na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych.

Przy omawianiu treści wiersza, czytanki, lektury należy wyjaśniać niezrozumiałe wyrazy i zwroty występujące w tekście.

Przy omawianiu treści przeczytanej książki można prosić uczniów o wyszukiwanie i głośne odczytywanie pewnych fragmentów utworu w określonym celu, np. odnoszącym się do postępowania bohatera i spraw dotyczących czasu akcji, miejsca, zdarzeń. Ważne przy omawianiu lektury są kierowane do uczniów pytania o charakterze problemowym.

Rozbudzeniu zainteresowań czytelniczych służą różnorodne konkursy organizowane na lekcjach języka polskiego związane z:

- odgadnięciem autora i tytułu książki na podstawie wysłuchanego przez dzieci fragmentu książki,
- dostosowaniem kartki z nazwiskiem autora i tytułem książki do oglądanej ilustracji,
- znalezieniem bohatera książki na podstawie charakterystycznych rekwizytów,
- dopasowaniem imienia do nazwiska pisarza z rozsypanki,
- podaniem imienia i nazwiska autora na podstawie tytułu książki.

Wielu autorów zwraca uwagę na znaczenie opanowania przez uczniów umiejętności czytania dla ich rozwoju ogólnego: kształtowania postaw, rozwijania ciekawości poznawczej, zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Stwierdzono, że z chwilą opanowania przez uczniów umiejętności czytania, źródłem wiadomości od tego czasu może być także słowo drukowane. Podręczniki szkolne, książki popularnonaukowe, literatura piękna, różnego rodzaju czasopisma pozwalają uczniowi na pogłębianie, poszerzanie i utrwalanie znanych wiadomości oraz samodzielne poznawanie nowych faktów, których nie można poznać przez bezpośredni kontakt.

Czy absolwenci szkół specjalnych zostali przygotowani do korzystania z książek i czasopism? Na tak postawione pytanie uzyskano negatywną odpowiedź na podstawie badań przeprowadzonych przez B. Urbańską (1980). Analizując losy absolwentów specjalnych szkół zawodowych autorka stwierdziła, iż 22 osoby na 78 badanych, a więc zaledwie 28% przyznaje, że w czasie wolnym czyta „gazety, tygodniki, czasopisma sportowe, powieści kryminalne, książki historyczne, podręcznicze, fachowe”.

Wynika z tego potrzeba większej aktywizacji uczniów na lekcjach języka polskiego, poprzez ciekawe metody i formy pracy nauczyciela.

Zarówno praktyka, jak i badania naukowe wskazują, że stosunkowo duża liczba uczniów z niepełnosprawnością intelektualną nie osiąga oczekiwanych rezultatów w nauce, szczególnie w zakresie języka polskiego. Zaznaczają się trudności w czytaniu, co wskazuje na potrzebę poszukiwań w tym kierunku. U. Morcinek (2003) dostrzega potrzebę zwiększenia aktywności uczniów poprzez włączanie nowych propozycji ćwiczeń w postaci gier i zabaw o charakterze ruchowym.

Wnioski końcowe

1. Właściwe wykorzystanie możliwości aktywizacji uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim powinno się przyczynić do podniesienia efektywności kształcenia.
2. Wykorzystywanie w procesie edukacji polonistycznej gier i rozrywek umysłowych ma duże znaczenie w kształtowaniu sfery emocjonalnej i umysłowej dzieci, gdyż uczy pokonywania trudności, wyrabia wytrwałość i siłę woli.
3. Przeżycia, które towarzyszą kontaktom dziecka z rozrywkami umysłowymi rodzą u niego zadowolenie, wiarę we własne siły, tak bardzo potrzebną dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną.
4. Wprowadzanie do procesu kształcenia uczniów wierszy, opowiadań, dialogów daje szansę na wypowiedanie się uczniów.
5. Lekcje poświęcone czytelnictwu powinny mieć interesujący, atrakcyjny charakter.
6. Nauczyciel powinien wykorzystać możliwości uczniów do oceny książki pod względem wartości artystycznych i wychowawczych.
7. Od początku edukacji należy uwzględnić indywidualizację w zakresie treści nauczania języka polskiego.

Bibliografia

- Balcerek M., Marek-Ruka M. (1988), *Współczesne tendencje i innowacyjne rozwiązania w pedagogice specjalnej*, IKN, Warszawa
- Bałachowicz J. (1988), *Kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, WSiP, Warszawa
- Danilewicz R. (2002), Materiały metodyczne niepublikowane
- Dykcik W. (1979), *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Grzyb B. (2010), *Rekwalifikacja uczniów niepełnosprawnych w opinii nauczycieli i rodziców*, [w:] J. Wyczęsany (red.), *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków
- Kirejczyk K. (1980), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa
- Kuligowska K. (1984), *Doskonalenie lekcji*, WSiP, Warszawa
- Lipkowski O. (1981), *Pedagogika specjalna*, PWN, Warszawa
- Marek-Ruka M. (1978), *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*, IKNiB Warszawa
- Morcinek U. (2003), *Postępy w czytaniu uczniów objętych rewalidacją indywidualną*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Muszyńska I., Kowalyszyn K. (1992), *Nauczanie języka polskiego w klasie 3 i 4 szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa
- Piś O. (1998), *Gry i zabawy czytelnicze w szkole specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 1
- Sieńko J. (1984), *Jak organizuję pracę uczniów nad lekturą szkolną w szkole specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 1
- Taraszkiewicz M. (1996), *Jak uczyć lepiej – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa
- Urbańska B. (1980), *Losy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych specjalnych*, WSiP, Warszawa
- Wal K. (1997), *Doświadczenia z pracy biblioteki w szkole specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 4
- Wyczęsany J. (1997), *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań
- Wyczęsany J. (red.) (2010), *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków

PIOTR MAJEWICZ

Aktywizacja myślenia matematycznego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wprowadzenie

Terminy „aktywność” oraz „aktywizacja” mają tę samą etymologię, gdyż wywodzą się z łaciny, od słowa *activus*, co oznacza *czynny*. Dokładniej rzecz ujmując „aktywność” to przede wszystkim *zdolność do działania, działalność, czynny udział w czymś*, natomiast „aktywizacja” oznacza *wzmoczenie, ożywienie działalności* (*Słownik wyrazów obcych*, PWN, 1980).

Człowiek we współczesnej psychologii ujmowany jest jako istota aktywna, działająca, przy czym aktywność przebiega zarówno na poziomie biologicznym, jak i psychicznym oraz społecznym (Tomaszewski 1975). Człowiek ma możliwość swobodnego wyboru celu a jego aktywność może być krótkotrwała i zmienna lub długotrwała i ukierunkowana na przyszłość. Wyższą formą zachowania się jest zachowanie celowe, występujące w sytuacjach niestereotypowych, zmiennych, a nawet jednorazowych. Osiąga ono najwyższy poziom rozwoju u człowieka i jest dla niego najbardziej charakterystyczne, dlatego stanowi główny obiekt zainteresowania tak psychologii jak i pedagogiki. Zachowanie celowe zmierza do przekształcenia sytuacji początkowej w końcową, jest więc ukierunkowane. Tak ujęte zachowanie T. Tomaszewski nazywa czynnością. „Ukierunkowany przebieg czynności wiąże się z faktem antycypacji zarówno sytuacji końcowej, jak i samej czynności, która ma doprowadzić do tej sytuacji. Antycypowana sytuacja końcowa nazywana jest celem czynności, antycypowana czynność, która ma do tego celu prowadzić, nazywana jest programem (Tomaszewski 1975, s. 504). Czynność jest zatem reakcją na sytuację zadaniową, ukierunkowaną na cel (wynik) oraz zorganizowaną. Czynności w toku rozwoju ulegają przekształceniom i osiągają coraz wyż-

szy poziom, lepiej dostosowany do warunków i celu, są w coraz większym stopniu logicznie spójne. Tym prawom podlega także rozwój czynności w zakresie umiejętności matematycznych.

Dla kształtowania wspomnianych umiejętności zasadnicze znaczenie ma myślenie matematyczne, które oznacza sposób rozumowania i postrzegania problemów, a także poszukiwania charakterystycznych sposobów rozwiązań (u podstaw metod aktywizowania myślenia matematycznego, a szerzej: edukacji matematycznej, leżą przede wszystkim trzy koncepcje psychologiczne, opracowane przez J. Piageta, L. Wygotskiego oraz J. Brunera.

Pierwsza z nich autorstwa J. Piageta (1966, 1981, 1993) zwraca uwagę na stadialność rozwoju inteligencji dziecka oraz jego mechanizmy. Według Piageta inteligencja dziecka, czyli czynna adaptacja, na którą składają się procesy asymilacji oraz akomodacji, rozwija się w czterech zasadniczych etapach. Pierwszym jest okres sensoryczno-motoryczny trwający do drugiego roku życia. Drugim okres przedoperacyjny kończący się około siódmego roku życia, którego zasadniczą cechą jest szybki rozwój funkcji symbolicznej, czego przejawem jest rozwój mowy. Trzeci to okres operacji konkretnych lub konkretno-wyobrażeniowy, obejmujący okres szkolny do około jedenastego, początku dwunastego roku życia. Wówczas pojawiają się po raz pierwszy w rozwoju operacje umysłowe w pełnym tego słowa znaczeniu. Według Piageta operacje umysłowe to zinterioryzowane czynności odwracalne. Zasadnicze znaczenie ma tutaj odwracalność operacji, która może dokonywać się przez inwersję lub wzajemną zwrotność. Według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (1994) dzieci, które nie rozumują jeszcze operacyjnie, nie są w stanie przyswoić sobie pojęcia liczby naturalnej (we wszystkich jej aspektach), opanować czterech podstawowych działań arytmetycznych, jak również nie umieją rozwiązywać zadań matematycznych na danym poziomie. Wskaźnikami tego niezwykle istotnego dla edukacji matematycznej okresu są:

1. Operacyjne rozumowanie w obrębie ustalania stałości ilości nieciągłych (np. rozumienie, że liczba elementów nie zmienia się, mimo obserwowanych przemieszczeń tych elementów).
2. Operacyjne porządkowanie elementów w zbiorze przy wyznaczaniu konsekwentnych serii.
3. Operacyjne rozumowanie w zakresie ustalania stałości masy (tworzywa).

4. Operacyjne rozumowanie w zakresie ustalania stałości długości przy obserwowanych przekształceniach.
5. Operacyjne rozumowanie w zakresie ustalania stałej objętości cieczy, przy transformacjach zmieniających jej wygląd.

Powyższe wskaźniki według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej nie wyczerpują całej złożoności operacyjnego rozumowania, ale są niezbędne do opanowania treści kształcenia przewidzianych w klasie zerowej, pierwszej i drugiej.

Ostatnim etapem rozwoju inteligencji w koncepcji Piageta jest okres operacji formalnych rozwijających się do około czternastego, piętnastego roku życia. Istota tych operacji polega na uniezależnieniu czynności myślowych od treści. Pierwszym rezultatem odłączenia myśli od przedmiotów jest uwolnienie relacji i klasyfikacji od ich powiązań konkretnych lub intuicyjnych. Z chwilą uwolnienia formy od treści staje się możliwe budowanie dowolnych relacji i dowolnych klas przez łączenie. Doprowadza to do tego, co nazywamy kombinatoryką – są to kombinacje, permutacje itd., zaś najprostszą formę stanowią operacje na kombinacjach w ścisłym znaczeniu lub klasyfikacja wszystkich klasyfikacji. Poszczególne zadania traktowane są tu jako przypadki jakiejś klasy zadań, które można rozwiązać na zasadzie wykorzystania określonej reguły ogólnej. Jest to rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne, a podstawowe znaczenie ma tutaj operacja kombinowania.

Według Piageta inteligencja nie rozwija się poza poziom operacji formalnych. W późniejszym czasie można oczywiście poszerzać wiedzę, zdobywać biegłość, a nawet mistrzostwo w jakiejś dziedzinie, ale nie stanowi to już o poziomie inteligencji. Raz ukształtowany „przyrząd do myślenia” (jak można obrazowo określić inteligencję) jest już uformowany i przez długi czas w życiu dorosłym nie ulega zwykle większym zmianom.

Z kolei konkurencyjna teoria opracowana przez L.S. Wygotskiego (1971) kładzie nacisk na inne aspekty rozwoju, a niektóre wręcz redefiniuje. Według L.S. Wygotskiego szczególną rolę w rozwoju pełni „sfera najbliższego rozwoju” oraz mowa dziecka. Pierwszy wymieniony element, czyli „sferę najbliższego rozwoju”, wyznacza różnica pomiędzy poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłego, a poziomem rozwiązywania zadań w samodzielnym działaniu. Główny postulat pedagogiczny wynikający z teorii Wygotskiego można sprowadzić do zasady formułowania na zajęciach szkolnych zadań na mia-

rę strefy najbliższego rozwoju danego ucznia. Rola nauczyciela polega na przybliżonym określeniu strefy najbliższego rozwoju, a następnie na udzieleniu niezbędnych wskazówek i wyjaśnień podczas rozwiązywania przez dziecko zadań. Działania tego rodzaju są formą stymulacji rozwoju dziecka poprzez przekraczanie aktualnego rozwoju (por. Majewicz 1999). Z kolei drugi istotny element omawianej koncepcji, czyli mowa, został tu określony jako czynnik wpływający na rozwój intelektualny dziecka. L.S. Wygotski wyprowadził to założenie z obserwacji dzieci podczas zabawy. Zauważył, że dzieci bardzo często (pomimo tego, że przebywają same) dużo mówią. Mowa nasila się wraz ze wzrostem trudności podczas samodzielnej zabawy, np. podczas zabaw konstrukcyjnych. Stąd wyprowadził wniosek dotyczący istotnej roli mowy w rozwiązywaniu problemów logicznych u małych dzieci. Głośne mówienie ułatwia rozwiązywanie trudności. Dzięki głośnemu mówieniu (myśleniu) możliwe jest rozwiązywanie coraz trudniejszych problemów. Zatem mowa stanowi czynnik rozwoju, a nie jedynie jego przejaw, jak zakładała koncepcja Piageta. Dlatego dzieci podczas rozwiązywania problemów logicznych, głównie zadań z matematyki, powinny głośno, lub przynajmniej półgłosem mówić w celu ułatwienia sobie rozwiązywania zadań. Postulat ten przetrwał we współczesnej pedagogice, ale często jest mylnie interpretowany jako forma „sprawdzenia” ucznia, który rozwiązuje zadanie na tablicy.

Trzecia z wymienionych teorii, a więc koncepcja kształtowania się reprezentacji umysłowych opracowana przez J.S. Brunera (1978) zakłada tworzenie się w umyśle człowieka trzech rodzajów reprezentacji:

1. Reprezentacji enaktywnej – związanej z wykonywaniem działania na materiale konkretnym;
2. Reprezentacji ikonicznej – powstałej na skutek zastosowania obrazów, uproszczonych ilustracji konkretnego działania oraz schematów;
3. Reprezentacji symbolicznej – kształtującej się, kiedy sens zdarzeń jest przedstawiany za pomocą słów lub innych symboli (liter, cyfr, znaków działań itd.).

Warto zaznaczyć, że zdolność posługiwania się reprezentacjami ikonycznymi i symbolicznymi stanowi podstawę uczenia się matematyki w warunkach szkolnych. Powyższe poziomy reprezentacji stanowią dobrą podstawę działań metodycznych, a zwłaszcza ich organizacji w zakresie kolejności działań, co zresztą znalazło odbicie w modelu czynnościowe-

go nauczania–uczenia się matematyki opracowanym przez Z. Krygowską (1977).

Uczenie się matematyki jest nierozłącznie związane z występowaniem trudności. Nie jest więc niczym zaskakującym, że dziecko podczas uczenia się napotyka na trudności, ważne jest, aby umiało je w miarę samodzielnie pokonać. W takiej sytuacji mówimy o trudnościach zwykłych, na jakie natrafia prawie każdy uczeń (może z wyjątkiem osób genialnych). Należy odróżnić je od trudności specyficznych, z którymi dziecko nie potrafi sobie poradzić, pomimo inteligencji mieszczącej się w normie. U ich podłoża leży zazwyczaj niska odporność emocjonalna, która dezorganizuje działanie procesów poznawczych, bądź obniżona sprawność manualna, która z kolei utrudnia narysowanie grafu, tabelki, a nawet czytelne zapisanie działania (por. Gruszczyk-Kolczyńska 1994). Jednak poza uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki we współczesnej szkole, także ogólnodostępnej, znajdują się dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym również, na życzenie rodziców, z lekkim upośledzeniem umysłowym. Trend ten wykazuje nasilenie i należy oczekiwać w niedalekiej przyszłości zwiększenia w szkołach ogólnodostępnych liczby dzieci nie tylko o obniżonej sprawności intelektualnej, ale również z różnymi innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stąd wynika konieczność zainteresowania się problemami aktywizacji wspomnianych uczniów, jej formami i metodami, także w obszarze edukacji matematycznej. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych powinni poszerzać wiedzę na temat pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, także w zakresie edukacji matematycznej, a zwłaszcza myślenia matematycznego, gdyż ono w zasadzie decyduje tu o sukcesie. Poniżej zostaną zaprezentowane wybrane metody aktywizowania logicznego myślenia oraz wspomaganie rozwoju umiejętności matematycznych.

„Kombinatoryka” – metoda aktywizowania logicznego myślenia w opracowaniu J. Magnuskiej

„Kombinatoryka” (Danielewicz, Magnuska 1973) jest metodą diagnozy i terapii przy pomocy zestawów figur liczbowych, przeznaczoną dla dzieci w wieku od 7 do 14 lat. Można ją wykorzystywać jako metodę pracy z uczniami dyslektycznymi, o obniżonej koordynacji wzrokowo-rucho-

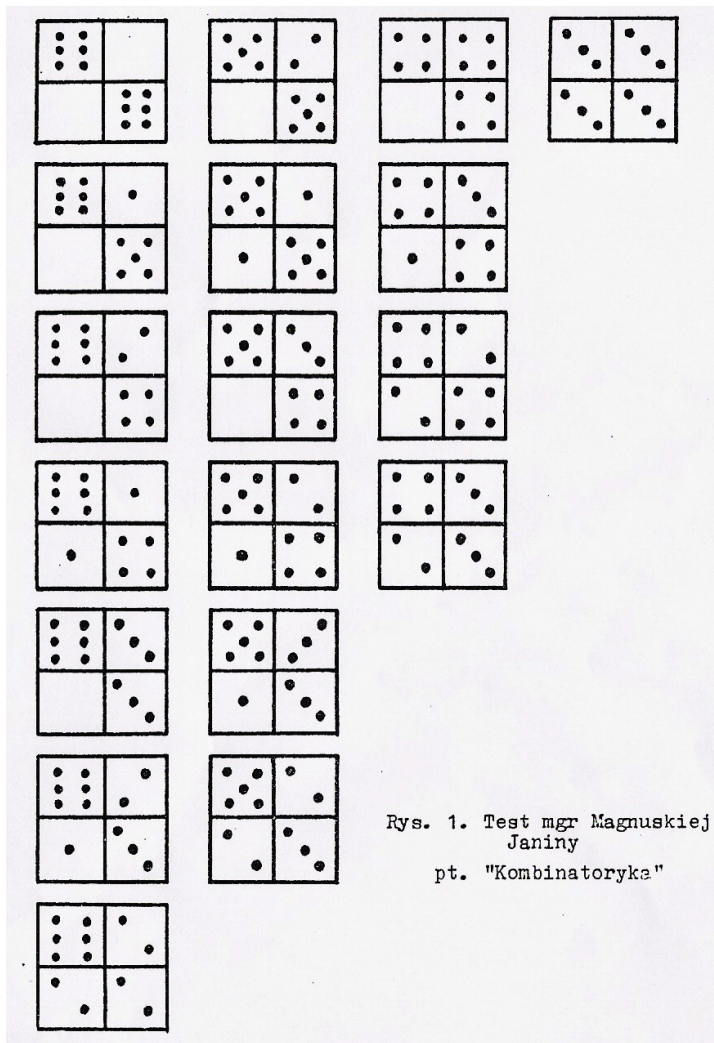
wej, z trudnościami w koncentrowaniu uwagi oraz logicznym myśleniu. W przypadku wszystkich wymienionych trudności ma ona zapewne jakieś korzystne aspekty, jednak podstawowe jej zastosowanie, wynikające z podstaw teoretycznych (koncepcja Piageta), wskazuje na rozwijanie logicznego myślenia, opartego o chyba najważniejszą operację – operację kombinowania, która stanowi o istocie inteligencji.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że dla uczniów młodszych, znajdujących się na poziomie operacji konkretnych, kombinacje pozostają zwykle niekompletne, gdyż dziecko przyjmuje metodę konkretnych kroków bez uogólnienia. Dlatego wydaje się, że zastosowanie omawianej metody dla dzieci w wieku 7–11 lat ma przede wszystkim na celu wdrażanie do długotrwałego wysiłku intelektualnego, koncentracji uwagi, dokładności i precyzji wykonania zadania oraz maksymalizacji aktywności umysłowej, jednak odkrycie zasady zestawiania ze sobą figur liczbowych wymaga znacznego udzielania wskazówek przez nauczyciela i w związku z tym określonego toku pracy, z powolnym stopniowaniem trudności. Natomiast w okresie następnym, czyli kształtowania się operacji formalnych (od mniej więcej dwunastego roku życia) uczniowie znacznie łatwiej dochodzą do odkrycia wyczerpującej metody nie wyprowadzając naturalnie formuły, czego zresztą nie oczekujemy. Tak więc na poziomie operacji formalnych należy oczekiwać znacznie szybszego i bardziej samodzielnego działania zmierzającego do odkrycia systemu, który uwzględni wszystkie możliwości zestawień i to bez powtórzeń (por. Piaget, Inhelder 1993).

Do przeprowadzenia zajęć potrzebne są środki dydaktyczne w postaci czterech klasycznych kostek do gier, z oczkami od 1 do 6 oraz trzech kostek pustych, bez oczek. Zalecane wymiary krawędzi kostek to 2–3 cm. Siedem kostek stanowi bazę realizacji ćwiczeń.

Główne zadanie polega na samodzielnym odkryciu przez ucznia zasady zestawiania kostek. Mają one być zestawiane w taki sposób, aby suma oczek na czterech kostkach dawała np. zawsze 12, przy czym muszą zostać wyczerpane wszystkie kombinacje i nie mogą występować powtórzenia. Za układ powtarzający się uznaje się taki, gdzie użyto tych samych kostek, ale w innej kolejności. Cały cykl zajęć ma na celu naprowadzenie ucznia na samodzielne odkrycie zasady systematycznego zestawiania kostek. Jedynie samodzielne odkrycie może spowodować przejście na wyższy poziom logicznego myślenia. Stąd należy zwrócić szczególną uwagę

na samodzielność działań ucznia. Osoby dorosłe (nauczyciel, rodzice, dziadkowie) mogą jedynie udzielać wskazówek, ale pod żadnym pozorem nie powinny zdradzać reguły rządzącej zestawianiem liczb. Takie działanie niweczy efekty całej metody. Jedynie samodzielne dojście do odkrycia zasady pozwala na przejście na wyższy poziom logicznego myślenia. Poniżej zaprezentowane są wszystkie możliwe kombinacje czterech kostek, dające w sumie 12.



Rys. 1. Test mgr Magnuskiej
Janiny
pt. "Kombinatoryka"

Praca z uczniem przebiega w kilku etapach.

Etap I – praca w szkole lub poradni

Dajemy dziecku czystą kartkę papieru i mówimy: „trudno jest ułożyć wszystkie zestawienia bez błędów i powtórzeń, dlatego musimy szukać sposobu, jak to zrobić najlepiej. Szukaj więc teraz sam i spróbuj znaleźć najlepszy sposób”. Stanowi to zachętę do samodzielnego poszukiwania metody. Gdy mniej więcej po 5 minutach dziecko nie potrafi jej znaleźć, pomagamy mu w tym rysując na kartce powtórnie zestaw 6, 0, 0, 6 (od góry z lewej strony), a pod nim zestaw 6, 0, 1, 5, a jeszcze niżej 6, 0, 2, 4. Mają one ułatwić zrozumienie wyczerpywania wszystkich możliwości, stosując przechodzenie od większych składników do mniejszych. Jeżeli uczeń nadal nie może odkryć zasady rysujemy zestawienie 6, 4, 1, 1, co pomaga w zrozumieniu, że pewne elementy pozostają stałe (6 i 4), a najmniejszy (2) rozkładamy na 1 i 1. Następnie pozostawia się czas na pracę samodzielną w celu dokończenia zadania i tym samym ułożenia wszystkich zestawień. Mniej więcej po 30 minutach, o ile uczeń wcześniej nie odda kartki, nauczyciel wspólnie z uczniem, w pogodnej atmosferze rozpoczynają korektę zadania. Sprawdzanie poprawności wykonania odbywa się w oparciu o kolorową wzorcową tablicę, na której umieszczone są systematycznie ułożone wszystkie możliwe kombinacje czterech kostek, oczywiście bez powtórzeń. Tablica dodatkowo zawiera kolory tzn. każda liczba kropek na kostce zaznaczona jest innym kolorem. Kolor jest przypisany na stałe do danej liczby. W ten sposób uzyskuje się dodatkowy efekt w postaci obrazowej. Jest to zatem próba przedstawienia reguły zestawiania na poziomie ikonicznym, używając języka koncepcji reprezentacji umysłowych J. Brunera. Oglądając wspólnie z dzieckiem poprawione zadanie nauczyciel powinien zachęcić ucznia do samodzielnego wykonania z pamięci, już w domu, lepiej uporządkowanej tablicy informując, że będzie ona potrzebna do wykonania ciekawej loteryjki.

Etap II – praca w domu

Rodzice powinni zostać poinformowani, że ich pomoc w realizacji zadania może ograniczyć się jedynie do strony technicznej, jak np. rozmieszczenie kwadratów na stronie tak, aby się wszystkie zmieściły. Niedopuszczalne jest, aby rodzice, czy też inne osoby podsuwały uczniowi gotowe rozwiązanie. W ten sposób dalsza realizacja ćwiczeń zmierzających do samodzielnego odkrycia systemu zestawiania figur stanie się bezsensowna, a logika dziecka nie będzie już aktywizowana.

Etap III – praca w szkole lub poradni

Uczeń przynosi samodzielnie narysowane w domu kombinacje figur liczbowych i porównuje je z kolorową wzorcową tablicą. Nauczyciel chwali jego wytrwałość i włożony wysiłek. Stara się pobudzić jego aktywność odpowiednią motywacją, np. „Spróbujmy zrobić własną, kolorową, wzorcową tablicę jako prezent dla innych dzieci. Będą posługiwać się nią do sprawdzania swych prac, a ty się będziesz cieszyć”. Dziecko zwykle angażuje się w pracę, gdyż widzi pożytek i zastosowanie jej efektów. Najważniejszym punktem trzeciego etapu jest wykonanie własnej, kolorowej, wzorcowej tablicy. Uczeń otrzymuje tekturowy szablon kwadratu do obrysowania, z czterema nacięciami w środku każdego boku, co ułatwia narysowanie przecinających się kresek wewnątrz kwadratu. Każdą figurę liczbową oznacza się innym, ciemnym kolorem, aby zwiększyć przejrzystość i tym samym naprowadzić ucznia na odkrycie reguły zestawiania kostek. Dlatego też kolorem granatowym można oznaczyć wszystkie szóstki, piątki czerwonym, czwórki zielonym itd. W ten sposób uczeń ma szansę dostrzec pewną systematyczność w umiejscawianiu poszczególnych barw na tablicy. Jest to kolejny wyższy poziom tworzenia reprezentacji umysłowej po działaniu na konkretach (poziom enaktywny), czyli zestawianiu ze sobą kostek.

Etap IV – praca w domu ewentualnie w szkole lub poradni

Uczeń mając przed sobą kolorową tablicę wykonuje na ruchomych kartonikach formuły działań, inaczej mówiąc: przedstawia w postaci zapisu symbolicznego za pomocą cyfr i znaków działań to, co przedstawia dany układ kostek. Warto tu jednak dodać, że poszczególne kostki (pola) w kolejnych układach powinny mieć tę samą kolejność odczytu, na przykład taką, jak poniżej (oczywiście kolejność odczytu może być inna, ale ważne jest, aby zawsze była taka sama).

1	3
2	4

Na przykład przedstawiając w postaci działania początkowe układy ze strony 105, zapiszemy $6+0+6+0 = 12$, $6+0+1+5 = 12$, $6+0+2+4 = 12$ itd.

Oczywiście z matematycznego punktu widzenia kolejność nie ma żadnego znaczenia, gdyż dodawanie jest przemienne, ale w celu uchwycenia reguły sekwencyjności pojawiania się danych cyfr w zapisie ma to zasadnicze znaczenie. Tym samym zapisując formuły działań w odpowiedniej kolejności przechodzimy na najwyższy poziom reprezentacji, czyli poziom symboliczny.

W rezultacie poprawnego wykonania formuł działań i umieszczenia ich w odpowiednich miejscach na kolorowej tablicy, otrzymujemy w jednym miejscu reprezentacje kombinacji przedstawione na trzech poziomach: enaktywnym (kostki z kropkami), ikonycznym (kolory), symbolicznym (zapis działań). Jest to w zasadzie punkt docelowy całej metody. Kolejne etapy z punktu widzenia aktywizowania logicznego myślenia są jedynie ćwiczeniem w przechodzeniu od jednej postaci reprezentacji do innej, lub po prostu urozmaiceniem zajęć.

Etap V i VI – praca w domu i w szkole/poradni

Uczeń wykonuje loteryjkę, która będzie wykorzystana do dalszych ćwiczeń. Na ćwiartkach bloku rysunkowego u góry obrysowuje kolorową kredką kwadratowy szablon, a potem dzieli go na cztery części i wypełnia w kolejności zestawieniami figur liczbowych. Następnie na ruchomych prostokątach zapisuje formuły działań. Układa je potem pod odpowiednimi zestawami.

Etap VII – praca w szkole lub poradni

Wprowadzane są elementy gry, np. na sygnał wzrokowy – gdy nauczyciel pokazuje określone zestawienie figur i uczeń wypowiada formułę działań, oczywiście nie widząc zapisu. I odwrotnie, na bodziec słuchowy – gdy nauczyciel wypowiada głośno formułę działań, dziecko wskazuje określony zestaw lub rysuje go.

Etap VIII – praca w szkole lub poradni

Jest to ostatni etap zajęć. Uczniowie uczestniczą w grze zespołowej w grupach 2–3 osobowych. Proponowane są dwa sposoby gry. Pierwszy rozpoczyna się od rozdania uczestnikom kartoników z figurami liczbowymi oraz kartek z formułami działań. Każdy uczeń rozkłada je przed sobą, a następnie sprawdza, czy odpowiadają one posiadanym zestawieniom figur liczbowych i kładą formuły działań pod odpowiednimi rysunkami.

Dzieci trzymają w ręku kartki, które nie pasują do rozłożonych rysunków z figurami liczbowymi i podają je sobie kolejno do wyciągnięcia. Wygrywa ten, kto pierwszy dobierze pary.

Drugi sposób gry różni się od pierwszego tym, że osoba prowadząca trzyma w ręku wszystkie małe kartki z formułami działań i kolejno je odczytuje. Dziecko, które ma na swoim kartoniku odpowiednie figury liczbowe, zgłasza się podając wynik działania. Dostaje wtedy odpowiedni kartonik i kładzie go pod rysunkiem. Czas do namysłu jest krótki. Jeżeli nikt się nie zgłasza – osoba prowadząca grę odkłada kartoniki na bok, a na zakończenie powtórnie je odczytuje. Wygrywa to dziecko, które dobierze formuły działań do wszystkich figur liczbowych. Podczas gry możemy uwzględnić jeszcze dodatkowe punkty oceny, np. za uwagę, za cierpliwość, szybkość orientacji, postawę podczas gry itp.

Na zakończenie realizacji cyklu zajęć w celu sprawdzenia stopnia zrozumienia i umiejętności zastosowania odkrytej zasady zestawiania ze sobą figur liczbowych zalecane jest samodzielne wykonanie przez ucznia wzorcowej tablicy dla liczb 11 albo 13, a następnie dla liczb 10 i 14.

Przedstawiona powyżej metoda ma według T. Danielewicz i J. Magnuskiej szersze zastosowanie w terapii pedagogicznej, jednak tu została zaprezentowana jako sposób aktywizowania logicznego myślenia, stąd też dokonane zostały niewielkie modyfikacje. Ponadto warto jeszcze raz przypomnieć, że operacja „kombinowania” jest w pełnym zakresie dostępna dopiero na poziomie operacji formalnych, wcześniej jej wykorzystanie wymaga znacznej pomocy ze strony nauczyciela. Za pomocą „kombinatoryki” można aktywizować myślenie uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności fizycznej, ale będących w normie intelektualnej, dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, a także uczniów o obniżonej sprawności intelektualnej (o inteligencji niższej niż przeciętna, upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim) ale z pewnym przesunięciem w czasie rozpoczęcia zajęć, zwiększeniem zaangażowania nauczyciela, a przede wszystkim zmniejszeniem liczby, która ma stanowić sumę zestawianych figur. Powinna to być suma nie przekraczająca progu dziesiątkowego, co automatycznie ułatwia dokonywanie obliczeń i zmniejsza liczbę możliwych kombinacji. Nawet jeżeli uczeń nie odkryje zasady rządzącej zestawianiem figur, to ważne jest tu podjęcie wysiłku, zaangażowanie intelektualne i ogólna aktywizacja logicznego myślenia.

Czynnościowe nauczanie–uczenie się matematyki w oparciu o model Z. Krygowskiej

Na podstawie wspomnianych już teorii J. Piageta, L.S. Wygotskiego, J. Brunera oraz innych teorii psychologicznych, Z. Krygowska (1977) opracowała model czynnościowego nauczania–uczenia się matematyki, który polega na organizowaniu działań o charakterze operacyjnym na drodze od czynności ruchowo-manipulacyjnych na materiale konkretnym (np. kasztany, jabłka itp.) poprzez działania na schematach (grafy, drzewka, ilustracje itp.) do działań na symbolach (litery, cyfry, zapis nutowy, mapy). Taki model postępowania jest charakterystyczny przede wszystkim dla zajęć podczas których wprowadza się nowy materiał.

Podstawowe założenia nauczania czynnościowego (za: Janeczko 1991, s. 23–24) brzmią następująco:

1. Nośnikiem treści psychicznych dziecka jest jego mowa. Wobec tego istotny nacisk w nauczaniu czynnościowym został położony na różnorodne ćwiczenia, które zmierzają do rozwoju czynnego języka ucznia. Rozwój ten umożliwia bowiem zarówno wzrost wiedzy o świecie, jak też przyspiesza proces interioryzacji standardów życiowych. Werbalizacja czynności ułatwia przechodzenie od mowy zewnętrznej do mowy wewnętrznej. Troska o właściwy rozwój języka dziecka jest więc podstawowym zadaniem nauczycieli wszystkich przedmiotów.
2. Działania praktyczne, tkwiące u podstaw rozwoju procesów psychicznych dziecka, muszą być oparte na doświadczeniach życiowych dziecka i doświadczenia te odpowiednio kształtować. Dzięki działaniom na materiale konkretnym oraz na jego zastępnikach, takich jak: obrazy, modele, schematy, znaki umowne itp., dziecko coraz efektywniej uczy się określonych operacji myślowych, a jego rozwój intelektualny staje się coraz bardziej wartościowy. Założenie to ukierunkowuje pracę nauczyciela na wspomaganie aktualnej sfery rozwoju, zainteresowań i potrzeb dziecka, lecz nie tylko.
3. Nauczanie według Wygotskiego, jak podaje M. Cackowska, nie tylko może, ale wręcz powinno antycypować rozwój. Powinno być nastawione na najbliższą sferę rozwoju dziecka. Co prawda sfera ta może się jeszcze nie ujawniać, ale jest kolejnym i najbliższym ogniwem dynamiki rozwojowej. Jest to niesłychanie ważna funkcja stymulująca nauczania czynnościowego, funkcja wywołująca akcelerację rozwoju

- dziecka i jego pogłębienie. Indywidualne tempo rozwoju dziecka zależy bowiem nie tylko od właściwości biologicznych, lecz także od uwarunkowań społecznych i celowej działalności nauczyciela.
4. Rozwój dziecka jest, pomimo wspólnych praw, rozwojem zindywidualizowanym i zróżnicowanym. Uwzględnienie już wymienionych założeń wychodzi temu naprzeciw. Należy ponadto zawsze przestrzegać zasady wielostronnego aktywizowania dziecka oraz stosować inne zasady dydaktyki ogólnej w sposób elastyczny i spójny. Zapewniamy wówczas uczniowi konieczność harmonijnego rozwoju. Szczególnie ważnym zagadnieniem jest więc tutaj wyrównywanie zaistniałych dysfunkcji. Troska o harmonijny rozwój musi być synchronizowana z potrzebami każdego dziecka, w tym również dziecka niepełnosprawnego.
 5. W wielu dotychczasowych opracowaniach koncepcji czynnościowego nauczania kładzie się nacisk, i słusznie, na proces interioryzacji jako na proces uwewnętrzniania czynności konkretnych. Interioryzacja sprzyja bowiem rozwojowi czynności wyobrażeniowych, co z kolei prowadzi do myślenia za pomocą operacji abstrakcyjnych. Operacje te są już czynnościami umysłowymi, wykonywanymi niezależnie od konkretnych działań. Wówczas w procesie myślenia dziecka wystarczają odpowiednie reprezentacje, wyobrażenia itp. (np. pojęcia i znajomość danych praw), aby operacje intelektualne przebiegały w oderwaniu od czynności konkretnych, na wysokim poziomie abstrakcyjności i ogólności. Należy jednak dodać, że także inne mechanizmy kształtowania czynności psychicznych powinny być wykorzystywane podczas kształcenia czynnościowego.

Kształtowanie czynności dziecka powinno przebiegać od czynności prostych i niezróżnicowanych do czynności coraz bardziej złożonych i wyspecjalizowanych, czynności wzajemnie zintegrowanych i uhierarchizowanych. Od wykorzystywania mechanizmu eksterioryzacji, a więc od działań umysłowych, do przedmiotowych, pozwalających na kształtowanie rzeczywistości. Stwarzając odpowiednie warunki dla kontroli i autokontroli wykonywanych operacji, zwiększamy ich poprawność i poniekąd automatyzację. Ta ostatnia pozwala odciążyć świadomość w procesie kontroli, umożliwiając przechodzenie do form czynności bardziej złożonych i o wyższym poziomie strukturalizacji. Wreszcie wykorzystanie socjalizacji w procesie kształcenia czynnościowego zapobiega jednostronnej instrumentalizacji czynności i zapewnia pełniejszy rozwój sfery ustunkowawczej.

Jednak ograniczając metodę czynnościową jedynie do nauczania–uczenia się matematyki należy jeszcze raz podkreślić kolejność działań kształtujących kolejne poziomy reprezentacji umysłowych, począwszy od enaktywnej, która tworzy się w efekcie działania na materiale konkretnym, poprzez ikonyczną w postaci ilustracji sytuacji konkretnych oraz schematów (np. grafy, drzewka, oś liczbowa itp.) do ujęcia symbolicznego za pomocą cyfr, liter i znaków działań. Uczeń powinien mieć przy tym możliwość mówienia głośnego lub przynajmniej półgłosem, gdyż to, zgodnie z teorią L.S. Wygotskiego, ułatwia dzieciom rozwiązywanie problemów logicznych.

Ogólny schemat rozwiązywania zadań prezentuje poniższy przykład:

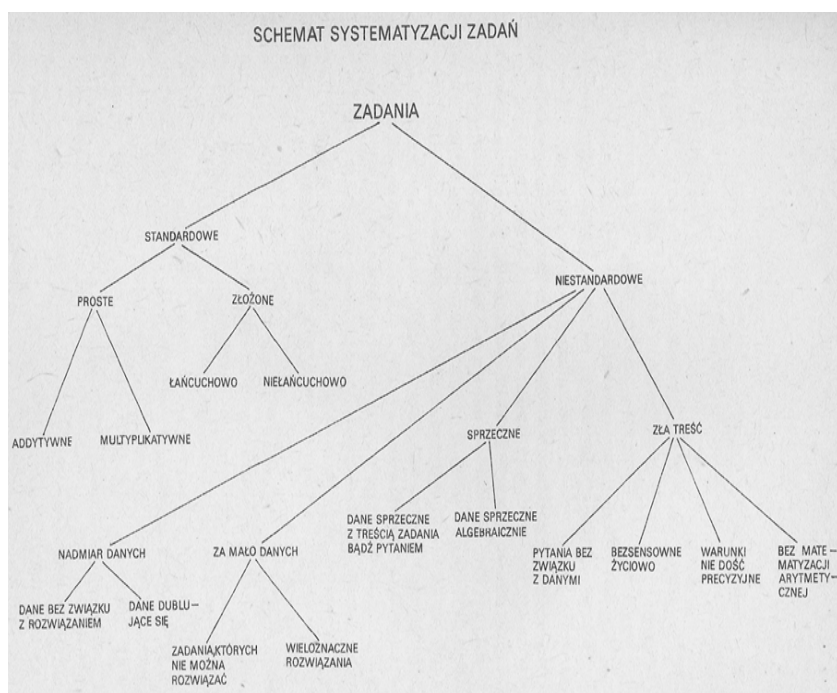
Zadanie: „Tomek razem z dziadkiem zbierał jabłka w sadzie. Włożył do koszyka sześć jabłek, a dziadek dołożył mu jeszcze trzy jabłka. Ile jabłek miał Tomek w koszyku?”

1. Poziom enaktywny. Działanie na konkretach. Uczeń używa konkretnych przedmiotów (lub ich zastępników) w celu przedstawienia sytuacji zadaniowej – do koszyka wkłada sześć jabłek, a następnie trzy i przelicza ile jest razem.
2. Poziom ikoniczny.
 - a) ilustracja zadania – uczeń rysuje koszyk z jabłkami, które zebrał samodzielnie, a następnie, obok, jabłka otrzymane od dziadka. W dalszej kolejności przelicza ile jest razem.
 - b) schemat – przedstawienie sytuacji np. na osi liczbowej lub za pomocą zbiorów i ich złączenia.
3. Poziom symboliczny – polega na zapisie sytuacji zadaniowej za pomocą cyfr i działań, czyli $6 + 3 = 9$.

Po rozwiązaniu szeregu zadań danego typu, w zbliżonym modelu matematycznym należy odwrócić kolejność reprezentacji, np. przejść od reprezentacji symbolicznej do enaktywnej w postaci ułożenia treści zadania tekstowego do symbolicznego zapisu działania, np.: „do poniższego działania ułóż treść zadania tekstowego: $8+7+6 = 21$ ” lub od poziomu ikonicznego w postaci ilustracji do manipulowania konkretami. Dopiero umiejętność odwracania czynności świadczy o zrozumieniu danego problemu logicznego. Jeżeli uczeń umie rozwiązać zadanie jedynie postępując zgodnie z algorytmem, ale nie potrafi czynności wykonać na odwrót, oznacza to, że rozumienie jest powierzchowne i w rzeczywistości nie rozumie w pełni danego problemu.

Metoda naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań tekstowych w opracowaniu E. Gruszczyk-Kolczyńskiej

Podstawowym sposobem uczenia się matematyki jest rozwiązywanie zadań. Jest to źródło doświadczeń zarówno logicznych, jak i matematycznych. W zasadzie bez rozwiązywania zadań nie można nauczyć się matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska 1994). Poniżej zamieszczony jest schemat systematyzacji zadań (Gleichgewicht 1988, s. 41).



W aktywizacji myślenia matematycznego przydatne są zarówno zadania o treści standardowej, jak i niestandardowej, przy czym ten drugi typ niewątpliwie aktywizuje myślenie matematyczne większości uczniów, gdyż zapobiega mechanicznemu stosowaniu algorytmu w rozwiązywaniu danego typu zadań, ale ma ograniczone zastosowanie w pracy z uczniami o obniżonej sprawności intelektualnej i specyficznych trudnościach

w uczeniu się matematyki. Dla tych dzieci istotne są przede wszystkim zadania standardowe, a więc przede wszystkim te, które mają prawidłową treść, a ponadto dadzą się rozwiązać.

Metodę ich rozwiązywania w pracy z uczniami o specyficznych trudnościach w uczeniu się matematyki przedstawiła E. Gruszczyk-Kolczyńska (1994). Metoda ta polega na naprzemiennym układaniu i rozwiązywaniu zadań w diadzie nauczyciel – uczeń. Najpierw nauczyciel daje uczniowi do rozwiązania zadanie. Uczeń próbuje je rozwiązać w miarę swoich możliwości. Nauczyciel udziela mu wskazówek i wspólnie krok po kroku, stosując omówioną wcześniej metodę czynnościową, rozwiązują zadanie. Następnie nauczyciel prosi ucznia, aby teraz on ułożył podobne zadanie dla nauczyciela, zmieniając np. tylko imię dziecka w treści zadania. Zatem model matematyczny jest zachowany, a struktura i treść zadania są niemal identyczne jak poprzednio. Teraz nauczyciel rozwiązuje zadanie z całą powagą, powoli przechodząc przez kolejne etapy metody czynnościowej. Cały tok wykonywania powinien być głośno komentowany tak, aby przybliżyć sposób rozwiązania zadania na różnych poziomach, od manipulowania konkretami, poprzez ilustracje (w tym schematy) aż do symbolicznego zapisu za pomocą cyfr i znaków działań. Następnie nauczyciel zadaje nieco zmodyfikowane zadanie uczniowi. Zmienia np. jedną z liczb w zadaniu lub więcej (zamiast 7 jabłek będzie 9 itd.). Nadal model matematyczny zadania pozostaje utrzymany, a treść niewiele odbiega od pierwowzoru. Uczeń podejmuje kolejną próbę rozwiązania zadania o tym samym modelu, oczywiście przy pomocy nauczyciela. I ponownie uczeń układa zadanie dla nauczyciela, zmieniając wartości liczbowe, analogicznie jak uczynił to wcześniej nauczyciel. Teraz prowadzący rozwiązuje zadanie ze zmienionymi wartościami liczbowymi, a następnie dokonuje zasadniczej modyfikacji zadania zmieniając model matematyczny, np. zamiast mnożenia pojawia się np. odejmowanie itd. Jest to zasadnicza zmiana wymagająca kontynuacji w tej samej postaci, a więc powolnego modyfikowania zadania, z kolejnymi naprzemiennymi rozwiązaniami i formułowaniem zadań w diadzie uczeń – nauczyciel. Ogólny schemat pracy nauczyciela/terapeuty z dzieckiem przedstawia rysunek na stronie 115 (Gruszczyk-Kolczyńska 1994, s. 202).

Najczęściej uczniowie zaczynają współpracować już przy pierwszym zadaniu. Bywa jednak, że błędnie rozwiązują zadanie i układają również niepoprawne zadanie. W takiej sytuacji należy powstrzymać się od natychmiastowej korekty zadania, gdyż może to zniechęcić dziecko. Autorka metody zaleca natomiast, aby nauczyciel wysłuchał zadania do końca, a następnie powiedział: „ułożyłeś takie zadanie...” i powtórzył to zadanie, ale już w poprawionej wersji. Następnie nauczyciel rozwiązuje to dyskretnie poprawione zadanie, głośno komentując kolejne kroki. Powtarza zatem głośno treść zadania i zastanawia się głośno co wiadomo i czego nie wiadomo. Powtarza pytanie i zastanawia się, czego trzeba się dowiedzieć i co obliczyć. Potem głośno liczy i odpowiada na pytanie zawarte w zadaniu. Przy takim „głośnym myśleniu” stara się symulować zadanie za pomocą np. patyczków czy uproszczonego rysunku i wyrazistymi gestami akcentować zależności, a w razie potrzeby zapisać działanie. Inaczej mówiąc – przedstawia za pomocą „głośnego myślenia” czynności intelektualne wykonywane w trakcie rozwiązywania zadania, co stanowi dla ucznia wzór rozwiązania.

W toku realizacji zajęć za pomocą metody naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań zalecane jest stosowanie gier i zabaw, co sprzyja zwiększeniu motywacji do pracy. Zajęcia powinny być prowadzone indywidualnie, ewentualnie z dwójką uczniów. Ich częstotliwość powinna być tym większa, im dziecko jest młodsze, jednak nie rzadziej niż dwa razy w tygodniu. Trudno jest określić ramy czasowe jednostki metodycznej. Sygnałem do zakończenia zajęć jest zawsze zmęczenie dziecka. W pierwszych tygodniach zajęcia mogą trwać około 20–30 minut, a w miarę wspólnej pracy wydłużać się nawet do 90 minut.

W jednostce metodycznej można wyróżnić trzy części. Pierwsza to rozgrzewka i czas potrzebny na wspólne – dziecka i nauczyciela – dopasowanie się. Dorosły powinien dostosować się do poziomu funkcjonowania ucznia, a on z kolei musi oswoić się z sytuacją, oderwać się od tego co było wcześniej. Druga część zajęć stanowi zasadniczą część spotkania podczas której realizowane są kolejne punkty programu opracowanego stosownie do potrzeb i możliwości ucznia z wykorzystaniem metody naprzemiennego rozwiązywania i układania zadań tekstowych. Natomiast trzecia część zajęć ma charakter nagradzający, np. w postaci rozegrania ulubionej gry, zakończonej zwycięstwem ucznia.

Omawiana metoda jest próbą połączenia elementów postępowania niedyrektywnego z dyrektywnym kształtowaniem zachowań. Uczeń jest tu bowiem jednocześnie w sytuacji podporządkowania, jak i w sytuacji kiedy jemu podporządkowuje się druga osoba. Zdaniem autorki metoda sytuacja ta stwarza szereg możliwości korygowania zachowań i wspomagania rozwoju:

1. Dorosły ma okazję przedstawić jednocześnie sposób układania i rozwiązywania zadań.
2. Proponowana metoda wymusza rozumne zachowanie. Sprzyjają temu doświadczenia: „być słuchanym”, „być docenianym”, „być partnerem”. W wyniku rozwiązywania i układania zadań uczeń zauważa, że należy uważnie słuchać, bo nauczyciel również ze skupieniem słucha jego zadań.
3. Naprzemienne układanie i rozwiązywanie zadań jest doskonałym treningiem zdolności do kierowania swym zachowaniem. Taki sposób układania i rozwiązywania zadań silnie motywuje do pracy, gdyż jest szczególnie atrakcyjny dla dzieci. Uczeń nie tylko rozwiązuje zadania, ale może je również zadawać nauczycielowi.
4. Naprzemienne układanie i rozwiązywanie zadań pozwala kształtować u dzieci odporność emocjonalną na trudne sytuacje. Można pokazać dziecku wzór zachowania w sytuacji pełnej napięć i sprzecznych dążeń. Pojawia się możliwość hartowania dziecięcej odporności.
5. Charakteryzowana metoda umożliwia zorganizowanie intensywnego uczenia się z maksymalnym wykorzystaniem wcześniej omówionych mechanizmów.
6. Metoda naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań daje także szansę na ciągle diagnozowanie zachowań dziecięcych i stosowanie kolejnych, już trudniejszych zadań do strefy najbliższego rozwoju.

Bibliografia

- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa
- Danielewicz T., Magnuska J. (1973), *Terapia przy pomocy zestawień figur liczbowych „Kombinatoryka”*, [w:] M. Grzywak-Kaczyńska (red.), *Problemy psychoterapii dzieci i młodzieży*, PTHP, Warszawa
- Glichgewicht B. (1988), *Arytmetyczne zadania tekstowe dla nauczycieli klas 1–4*, WSiP, Warszawa
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa
- Janeczko R. (1991), *Nauczanie czynnościowe i kształcenie wielostronne podstawą organizacji czynności dydaktyczno-wychowawczych w szkole terapeutycznej*, [w:] R. Janeczko, *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*, WSiP, Warszawa
- Krygowska Z. (1977), *Zarys dydaktyki matematyki*, cz. I, WSiP, Warszawa
- Majewicz P. (1999), *Poziom wydolności wysiłkowej jako centralne zagadnienie nauczania dzieci w szkołach szpitalnych*, [w:] A. Rakowska (red.), *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Mason J., Burton L., Stacey K. (2005), *Matematyczne myślenie*, WSiP, Warszawa
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa
- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław
- Słownik wyrazów obcych* PWN (1980), PWN, Warszawa
- Tomaszewski T. (1975), *Psychologia*, PWN, Warszawa
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa

AGNIESZKA BUCZEK

Aktywizacja ucznia niepełnosprawnego w procesie nabywania umiejętności z zakresu technologii informacyjnej

Znajomość technologii informacyjnej jako jedna z cech społeczeństwa informacyjnego

Wprowadzona w Polsce w 1999 roku reforma oświaty wynikała nie tylko z dokonujących się w naszym kraju przemian społeczno-politycznych – spowodowana była także zmianami cywilizacyjnymi dokonującymi się na całym świecie.

Procesy globalizacyjne stały się możliwe m.in. dzięki upowszechnianiu i wdrażaniu technologii informacyjnej.

Nieustannie doskonalone nowe technologie informacyjne zapewniają nieograniczone wręcz możliwości porozumiewania się ludzi bez ograniczeń przestrzennych i czasowych. Zdaniem J. Delorsa (1998, s. 37) „swobodny, światowy przepływ obrazów i słowa [...] przeobraził zarówno stosunki międzynarodowe, jak i rozumienie świata przez jednostkę”.

Otwartość na nowe technologie oraz umiejętność właściwego korzystania z nich stały się podstawowymi cechami pełnoprawnego i świadomego członka społeczeństwa informacyjnego. Miejsce jakie w tym społeczeństwie może zająć osoba niepełnosprawna zależy nie tylko od możliwości indywidualnych jednostki, ale także od dostarczonego jej zasobu wiadomości oraz umiejętności z zakresu technologii informacyjnej.

Nowoczesny proces kształcenia, oparty na multimediami i technologii informacyjnej, wyposaża uczniów w wiadomości oraz umiejętności, które umożliwią im w przyszłości dobre funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym.

Powszechnie znanym i stosowanym urządzeniem do przetwarzania informacji jest komputer. Dzięki specjalnemu oprogramowaniu operuje

on różnymi tworzywami: obrazem, tekstem, dźwiękiem i animacją. Pozwala sięgnąć do różnorodnych, bogatych informacji, porównywać i przetwarzać je, a także tworzyć nowe. Komputer wpływa na sposób myślenia człowieka i postrzegania przez niego rzeczywistości.

Poznanie świata, udział w formowaniu go i przetwarzaniu, rozwijanie sprawności i kompetencji, zdolności i uzdolnień oraz zainteresowań to proces, który prowadzi człowieka do wykształcenia i odnosi się do całej jego osobowości. Źródłem zachodzących w człowieku zmian, warunkujących jego rozwój jest edukacja (Okoń 1998).

Kształcenie na potrzeby jutra

W kontekście dokonujących się przemian cywilizacyjnych, których efektem jest postępujący rozwój naukowo-techniczny rodzi się pytanie: jakie są powinności kształcenia dzisiaj na potrzeby jutra?

Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku (Delors i in. 1998). W raporcie tym wymieniono cztery filary edukacji, które zdaniem autorów wyznaczają jednocześnie jej kierunki:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być.

Wskazano jednocześnie dwie powinności stojące przed kształceniem:

- sprostać zadaniu skutecznego przekazu coraz większej ilości wiedzy i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w cywilizacji jutra,
- chronić uczących się przed zalewem informacyjnym płynącym z różnych źródeł, posiadającym różną wartość i niekiedy wątpliwy poziom wiarygodności (Łaszczyk 2004, s. 58).

Cytowane powyżej powinności wydają się być sprzeczne ze sobą, ale to tylko pozory. W rzeczywistości wskazują na potrzebę dostarczania „uczącym się” wiadomości i umiejętności na miarę cywilizacji XXI wieku, wszelkimi dostępnymi obecnie metodami i środkami, a jednocześnie zwracają uwagę na niebezpieczeństwa jakie niesie ze sobą cywilizacja nauki i techniki, era komputerów i Internetu.

Człowiek XXI wieku nie może być obojętny wobec informacji. Jest jednym z elementów środowiska informacji, nazywanego przez J. Kulikowskiego (1978) infosferą. Jego zdaniem infosferę stanowi „ogół informacji dostępnych człowiekowi poprzez jego świadomość, które potencjalnie może on zużytkować przy realizacji swych życiowych celów”. Człowiek jest organizmem żywym, który jednocześnie odbiera, przetwarza oraz generuje informacje.

Tworzenie i wymiana informacji pomiędzy człowiekiem a jego otoczeniem istnieje od zawsze, niezależnie od dostępnych środków wyrazu i przekazu. Jedyłą trudność stanowiły do niedawna dwa czynniki: czas przekazu oraz przestrzeń. Dzięki postępowi nauki i techniki pojawiły się nowe środki techniczne, narzędzia, które służą tworzeniu, wymianie oraz udostępnianiu informacji, pokonując bariery czasu i przestrzeni. Korzystanie z nowych narzędzi (zwłaszcza komputerów) służących komunikowaniu się ludzi stanowi jedną z zasad warunkujących optymalizację procesu kształcenia.

Potrzebę budowania i rozwijania nowoczesnego, na miarę XXI wieku społeczeństwa dostrzegły rządy wielu państw, m.in. Włoch (Dei 2000) i Słowenii (2004).

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uważając, iż obowiązujący system prawny i polityka Rządu nie stwarzały dostatecznych warunków, by w pełni wykorzystać możliwości rozwoju społeczeństwa informacyjnego, podjął uchwałę (14 lipca 2000 r.) w której wezwał do przedstawienia w trybie pilnym (do września 2000 r.) założeń strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Wśród 10 zagadnień zalecanych do uwzględnienia przez Rząd znalazły się wskazania dotyczące planu rozwoju edukacji informatycznej dzieci i młodzieży oraz zasad powszechnego dostępu i wykorzystania Internetu.

Jeżeli zatem chcemy mówić o nauczaniu–uczeniu się (kształceniu) na miarę cywilizacji XXI wieku musimy mówić o roli technologii informacyjnej w pracy szkoły.

Przeprowadzona w 1999 roku reforma oświatowa wyprzedziła apel Sejmu RP o strategię rozwoju społeczeństwa informacyjnego i wprowadziła do szkół nowy przedmiot – informatykę. Już na II etapie edukacji (szkoła podstawowa) uczniowie mieli poznać podstawowe zasady posługiwania się komputerem i technologią informacyjną. Zadaniem gimnazjum (III etap edukacji) było utrwalenie oraz poszerzenie przez uczniów

zdobytch wcześniej umiejętności i wiadomości. Treści programowe na etapie liceum obejmowały natomiast szeroki zakres zagadnień rozwijających zainteresowania informatyczne uczniów, m.in. programowanie z uwzględnieniem języka wysokiego poziomu. Cele nauczania informatyki zapisane zostały w „Podstawie programowej przedmiotu – informatyka”. Precyzowały one cele szczegółowe i zadania stawiane w tym zakresie szkole, a tym samym kierowane były do nauczycieli przedmiotu. Dodatkowo, w podstawach programowych znalazły się: „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki”. Precyzowały one w sposób szczegółowy obowiązki nauczycieli wyżej wymienionych przedmiotów w zakresie edukacji uczniów.

Wprowadzona reforma oświatowa wskazała konieczne kierunki oraz sposoby pracy nauczycieli mające na celu m.in. przygotowanie uczniów do bycia członkami społeczeństwa informacyjnego. Z upływem czasu Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało jednak, że przyjęte w obrębie systemu edukacji rozwiązania nie są skuteczne. Zaprojektowano zatem i wdrożono w życie zmiany, które mają zapewnić lepsze efekty kształcenia.

Poprawie efektywności kształcenia mają służyć między innymi zmienne podstawy programowe wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Rozp. MEN z 23 XII 2008 r., Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 14).

Od roku szkolnego 2009/2010 – rok po roku, przez sześć lat – począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej i pierwszej klasy gimnazjum, wprowadzane są nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego i nowe podręczniki. Oprócz tego wchodzi w życie inne zmiany, bardzo istotne dla organizacji pracy szkół.

Istotną zmianą, w odniesieniu do nauczania technologii informacyjnej, jest wprowadzenie zajęć komputerowych już na I etapie edukacji. Według podstawy programowej przedmiotu zajęcia komputerowe, uczeń kończący klasę I potrafi:

- posługiwać się komputerem w zakresie podstawowym korzystając z myszy i klawiatury,
- korzystać z komputera dbając jednocześnie o swoje zdrowie,
- stosować się do ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera.

Kończąc klasę III uczeń:

- 1) umie obsługiwać komputer:
 - a) posługuje się myszą i klawiaturą,
 - b) poprawnie nazywa główne elementy zestawu komputerowego;
- 2) posługuje się wybranymi programami i grami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania; korzysta z opcji w programach;
- 3) wyszukuje i korzysta z informacji:
 - a) przegląda wybrane przez nauczyciela strony internetowe (np. stronę swojej szkoły),
 - b) dostrzega elementy aktywne na stronie internetowej, nawiguje po stronach w określonym zakresie,
 - c) odtwarza animacje i prezentacje multimedialne;
- 4) tworzy teksty i rysunki:
 - a) wpisuje za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania,
 - b) wykonuje rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, np. z gotowych figur;
- 5) zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediiów:
 - a) wie, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadwyręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne,
 - b) ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu,
 - c) stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediiów.

Autorzy nowej podstawy programowej zajęcia komputerowe rozumieją dosłownie, jako zajęcia z komputerami prowadzone w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji. Zalecają ponadto, aby w sali lekcyjnej było kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów.

Komputery w klasach I–III szkoły podstawowej mają być wykorzystywane jako urządzenia, które wzbogacają proces nauczania i uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów, kształtują ich aktywność (gry i zabawy), utrwalają umiejętności (programy edukacyjne na płytach i w sieci), rozwijają zainteresowania itp. Ważne jest także umożliwienie uczniom klas I–III korzystania ze szkolnej pracowni komputerowej.

wej. Zaleca się, aby podczas zajęć uczeń miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu.

Na II etapie edukacji (klasy IV–VI) zagadnienia z zakresu technologii informacyjnej, w świetle nowej podstawy programowej, realizowane są podczas zajęć komputerowych, które stanowią już osobny przedmiot nauczania. Zaleca się jednocześnie, aby uczniowie korzystali z komputerów także podczas nauki innych przedmiotów.

Uczniowie na II etapie edukacyjnym powinni m.in. nauczyć się korzystać z podstawowych możliwości takich programów jak: edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny, program graficzny oraz program do przygotowywania prezentacji. Uczniowie klas IV–VI powinni również posiadać umiejętność korzystania z podstawowych usług internetowych do komunikacji i wyszukiwania informacji. Jednym z ważnych celów, które powinny zostać osiągnięte na tym etapie nauczania jest uświadomienie uczniom, że komputer jest urządzeniem służącym nie tylko do rozrywki, ale może też być pożytecznym narzędziem o wszechstronnych zastosowaniach.

III etap edukacji (gimnazjum) to nie tylko zmiana nazwy przedmiotu nauczania z zajęcia komputerowe na informatyka. Wymagania opisane w nowej podstawie programowej na każdym etapie edukacyjnym zgrupowane są wokół siedmiu głównych tematów, których brzmienie na poszczególnych etapach niewiele się od siebie różni. Jednak zależnie od etapu nauczania, wymagania te są na różnym poziomie trudności, a często wiążą się z zupełnie innymi umiejętnościami.

Według podstawy programowej, absolwent gimnazjum potrafi m.in.:

- opisać modułową budowę komputera, jego podstawowe elementy i ich funkcje, jak również budowę i działanie urządzeń zewnętrznych,
- posługiwać się urządzeniami multimedialnymi, na przykład do nagrywania/odtwarzania obrazu i dźwięku,
- stosować podstawowe usługi systemu operacyjnego i programów narzędziowych do zarządzania zasobami (plikami) i instalowania oprogramowania,
- wyszukiwać i uruchamiać programy,
- porządkować i archiwizować dane i programy,
- korzystać z pomocy komputerowej oraz z dokumentacji urządzeń komputerowych i oprogramowania,

- posługiwać się odpowiednimi systemami wyszukiwania w celu znalezienia informacji w internetowych zasobach danych, katalogach oraz bazach danych,
- pobierać informacje i dokumenty z różnych źródeł, w tym internetowych,
- umieszczać informacje w odpowiednich serwisach internetowych,
- zakładać konto pocztowe w portalu internetowym i konfigurować je zgodnie ze swoimi potrzebami,
- brać udział w dyskusjach na forum,
- opracowywać za pomocą komputera rysunki, teksty, dane liczbowe, motywy, animacje oraz prezentacje multimedialne,
- stosować arkusz kalkulacyjny do rozwiązywania prostych problemów algorytmicznych,
- wykonywać wybrane algorytmy za pomocą komputera,
- wykorzystywać programy komputerowe, w tym edukacyjne, wspomagające i wzbogacające naukę różnych przedmiotów.

Na III etapie edukacyjnym dopuszcza się ponadto wprowadzenie języka programowania, takiego jak Logo lub Pascal, które mają duże walory edukacyjne i mogą służyć kształceniu pojęć informatycznych. Podobnie jak na pierwszych dwóch etapach edukacji zaleca się, aby podczas zajęć uczeń miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu.

Patrząc na podstawę programową przedmiotu informatyka na III etapie edukacji należy przyjąć, że uczniowie gimnazjum potrafią posługiwać się podstawowymi programami użytkowymi (edytory tekstu, programy graficzne, arkusze kalkulacyjne, programy do przygotowywania prezentacji) w stopniu umożliwiającym wykorzystanie ich w nauce innych przedmiotów. Podobnie można przyjąć, że uczniowie ci potrafią na tyle sprawnie poruszać się w Internecie, aby za jego pośrednictwem komunikować się i zdobywać potrzebne informacje. Lekcje informatyki w gimnazjum powinny służyć między innymi głębszemu poznaniu możliwości programów użytkowych i nauce bardziej twórczego posługiwania się Internetem.

W gimnazjum uczniowie powinni zetknąć się z elementami myślenia algorytmicznego i rozwiązywać problemy metodami informatycznymi. Na ogół nie są jeszcze przygotowani do programowania komputerów i nie można wymagać, aby potrafili zapisać algorytmy w jakimkolwiek języku

programowania. Wystarczy, że gimnazjalista będzie potrafił zrealizować swój algorytm za pomocą arkusza kalkulacyjnego, programu edukacyjnego czy programu prezentacyjnego.

IV etap edukacji to dalszy, bardzo intensywny rozwój umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się komputerem, jego oprogramowaniem i korzystania z sieci komputerowej. W myśl podstawy programowej, dzięki przedmiotowi informatyka licealista m.in.:

- opisuje podstawowe elementy komputera, jego urządzenia zewnętrzne i towarzyszące (np. aparat cyfrowy) i ich działanie w zależności od wartości ich podstawowych parametrów,
- projektuje zestaw komputera sieciowego, dobierając parametry jego elementów odpowiednio do swoich potrzeb,
- znajduje dokumenty i informacje w udostępnianych w Internecie bazach danych (np. bibliotecznych, statystycznych, w sklepach internetowych), ocenia ich przydatność i wiarygodność oraz gromadzi je na potrzeby realizowanych projektów z różnych dziedzin,
- tworzy zasoby sieciowe związane ze swoim kształceniem i zainteresowaniami,
- dobiera odpowiednie formaty plików do rodzaju i przeznaczenia zapisanych w nich informacji,
- przekształca pliki graficzne, z uwzględnieniem wielkości plików i ewentualnej utraty jakości obrazów,
- opracowuje obrazy i filmy pochodzące z różnych źródeł, tworzy albumy zdjęć,
- opracowuje wielostronicowe dokumenty o rozbudowanej strukturze, stosuje style i szablony, tworzy spis treści,
- gromadzi w tabeli arkusza kalkulacyjnego dane pochodzące np. z Internetu, stosuje zaawansowane formatowanie tabeli arkusza, dobiera odpowiednie wykresy do zaprezentowania danych,
- tworzy bazę danych, posługuje się formularzami, porządkuje dane, wyszukuje informacje stosując filtrowanie,
- tworzy rozbudowaną prezentację multimedialną na podstawie konpektu i przygotowuje ją do pokazu, przenosi prezentację do dokumentu i na stronę internetową, prowadzi wystąpienie wspomaganie prezentacją,
- projektuje i tworzy stronę internetową, posługując się stylami, szablonami i elementami programowania.

Uczniowie, którzy na IV etapie edukacyjnym wybiorą informatykę w zakresie rozszerzonym, oprócz poszerzania wiadomości i doskonalenia umiejętności już posiadanych poznają m.in. elementy programowania.

Uczeń niepełnosprawny w świecie technologii informacyjnej

Nauczyciele mają wytyczone cele i zadania, ale czy są one możliwe do pełnej realizacji w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

Powszechnie uważa się, iż praca z komputerem wymaga od użytkownika szczególnych predyspozycji oraz sprawności (zwłaszcza intelektualnych). W konsekwencji prowadzi to do przekonania, że technologia informacyjna jest zasadniczo niedostępna dla osób, których sfery poznawcze są zaburzone. Zdaniem J. Łaszczyka (1998, s. 12), doświadczenie przeczy temu uproszczonemu pogładowi. Dzieci niepełnosprawne, w tym także upośledzone umysłowo, którym stworzono możliwość dostępu do komputera, bardzo chętnie z tej możliwości korzystają. Szybko opanowują zasady obsługi programów komputerowych i z dużym zaangażowaniem pokonują kolejne stopnie komputerowego wtajemniczenia.

Nauczyciel wychowawca pracujący z uczniem niepełnosprawnym, niezależnie od tego, czy odbywa się to w szkole specjalnej czy też w szkole ogólnodostępnej, musi być nastawiony na szukanie wciąż nowych obszarów, metod i środków działania dla dobra swoich podopiecznych. Nie może zatem lekceważyć faktu, że komputer stał się wszechobecny w życiu człowieka. Koniecznością staje się posiadanie przez każdego ucznia, także niepełnosprawnego, podstawowych umiejętności w posługiwaniu się nim. Daje to możliwość pełnego funkcjonowania społecznego tych osób. Wielu autorów (m.in. Gajdzica 1999; Juszczyk 2001) wychodzi z założenia, że każdy może nauczyć się obsługi komputera.

Nowa podstawa programowa, na I etapie edukacji postrzega zajęcia komputerowe jako te, które mają wzbogacić proces nauczania i uczenia się, kształtować aktywność uczniów, utrwalac ich umiejętności i rozwijać zainteresowania.

Dzięki takiemu spojrzeniu na rolę technologii informacyjnej w klasach I-III i zasadzie indywidualizacji w nauczaniu, uczniowie niepełnospraw-

ni mają szansę i możliwość nabywania umiejętności z zakresu technologii informacyjnej na miarę swoich możliwości psychofizycznych.

II etap edukacji wyodrębnia zajęcia komputerowe jako osobny przedmiot. Ponieważ zgodnie z założeniem podstawy programowej uczniowie mają pracować na indywidualnych stanowiskach komputerowych, uczniowie niepełnosprawni mogą zgłębiać tajniki technologii informacyjnej w warunkach dostosowanych do ich potrzeb i możliwości poznawczych. Stworzenie takich warunków należy do obowiązków nauczyciela, a zatem i szkoły. W przypadku niektórych uczniów niepełnosprawnych, np. słabowidzących czy z dysfunkcją kończyn górnych, konieczne będzie odpowiednie przygotowanie stanowiska komputerowego poprzez np. ustawienie odpowiedniej czcionki edytora tekstu lub koloru tła na którym odbywa się ekspozycja tekstu. Czasem stanowisko komputerowe będzie musiało posiadać odpowiednie urządzenia przyjazne osobom z określoną niepełnosprawnością np. powiększalniki ekranowe, terminale (monitory, linijki) brajlowskie, ekrany dotykowe, powiększoną (lub specyficzną w kształcie) klawiaturę czy mysz.

Odpowiednio wyposażona pracownia komputerowa stanowi podstawę efektywnego uczestnictwa ucznia niepełnosprawnego w zajęciach komputerowych nie tylko na II etapie edukacji. Podstawa programowa przedmiotu informatyka na III oraz IV etapie edukacji stawia przed uczniami pełno i niepełnosprawnymi takie same, wysokie wymagania. Stanowisko komputerowe dostosowane do potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia jest bazą na której może on budować swój sukces.

Postępująca informatyzacja życia społecznego stała się faktem i jest składowym elementem naszej rzeczywistości. M.H. Hugos (2005) sugeruje, że znajomość technologii informacyjnej przestaje być tylko pożyteczną umiejętnością i staje się pierwszym, podstawowym zawodem człowieka.

Całe społeczeństwo: rodzice, pracodawcy, oczekują, że to właśnie szkoła przygotowuje uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, którego poszczególni członkowie postrzegani są jako świadomi, aktywni użytkownicy technologii informacyjnej. Mając na uwadze cele i zadania rehabilitacji ważne jest, aby osoby niepełnosprawne miały możliwość przygotowania się do bycia takimi właśnie członkami społeczeństwa informacyjnego.

Specjalne programy komputerowe umożliwiają symulowanie pewnych sytuacji, dzięki czemu są doskonałym narzędziem pracy dla nauczycieli, inżynierów, projektantów oraz naukowców. Komputer to komfortowe narzędzie pracy: może ułatwić wykonywanie nużących czynności, sygnalizuje i poprawia wiele błędów popełnianych przez człowieka. W przypadku osób niepełnosprawnych ułatwia on często funkcjonowanie społeczne pomagając np. w komunikowaniu się z inną osobą czy urzędem.

Powyższe czynniki sprawiają, że komputer jest bardzo atrakcyjnym narzędziem gromadzenia i przetwarzania informacji. Doceniają go nie tylko osoby dorosłe posługujące się komputerem, ale także uczniowie w toku kształcenia. Na podstawie przeprowadzonych badań A. Trotter (2005) stwierdza, iż ponad 50% amerykańskich uczniów w wieku 7–17 lat używa komputerów osobistych (PC) połączonych z Internetem, głównie do odrabiania zadań domowych. Dlaczego zatem miałyby nie doceniać komputera osoby niepełnosprawne? Doceniają i dlatego chętnie zdobywają wiadomości i umiejętności z zakresu technologii informacyjnej, a producenci sprzętu komputerowego projektują ułatwiające im to urządzenia.

Funkcje jakie może pełnić komputer uczyniły go przydatnym narzędziem wspomagającym proces kształcenia. Funkcje te określił J. Pólturzycki (1991, s. 326) w następujący sposób: „Komputer zgodnie ze swoimi możliwościami może nie tylko eksponować program do opanowania i wspierać go ilustracjami, ale także sprawdzać jego zrozumienie i przyswojenie, określać drogę uczenia się i przechowywać potrzebne [...] informacje”.

Funkcjonalność komputera jest jego szczególną cechą. M. Tanaś (1997) przeanalizował ten problem w aspekcie społecznym i pedagogicznym. Przez funkcjonalność społeczną rozumie on cywilizacyjną użyteczność narzędzia, a także jego przydatność indywidualną w zakresie potrzeb zawodowych oraz pozaprofesjonalnych. Funkcjonalność pedagogiczną wiąże z pomocniczą rolą w zapewnieniu tzw. wewnętrznej oraz zewnętrznej możliwości działania. Związana jest ona z uwarunkowaniami indywidualnymi i środowiskowymi.

Wykorzystanie komputera w procesie kształcenia i rewalidacji uczniów niepełnosprawnych

Zastosowanie technologii informacyjnej, posługującej się komputerem jako narzędziem do szeroko pojętej komunikacji, stało się szansą wartą wykorzystania w procesie kształcenia i rewalidacji osób niepełnosprawnych. „Sprzęt komputerowy z dodatkowymi urządzeniami i specjalistycznym oprogramowaniem staje się medium wielofunkcyjnym w procesie dydaktycznym, niwelującym różnice w procesie przyswajania informacji pomiędzy osobami zdrowymi i niepełnosprawnymi” (Juszczak, Siemieniecki 2004, s. 350).

Uczniowie niepełnosprawni, zwłaszcza ci o obniżonej sprawności intelektualnej, poprzez pracę z komputerem mogą ćwiczyć zaburzone funkcje percepcyjne, koordynacyjne i motoryczne. Współdziałanie z komputerem wymaga od dziecka koncentracji uwagi, doskonalenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, a na pewnym etapie edukacji pozwala na utrwalanie i doskonalenie umiejętności czytania, pisania i liczenia.

Dobry program komputerowy może ułatwić uczniowi odniesienie sukcesu, tak bardzo potrzebnego zwłaszcza uczniowi niepełnosprawnemu.

Program komputerowy czasem podpowiada jak wykonać zadanie, reaguje na błędy, nagradza i chwali. Poprzez zabawę uczy, doskonali i usprawnia. Komputer jest cierpliwy i nie ponagla ucznia, dostosowuje się do jego tempa pracy. Nie można również zapominać, że to dzięki komputerowi niektórzy uczniowie niepełnosprawni mogą komunikować się z otoczeniem. Wyrazem tego są stosowane w różnych krajach metody alternatywne związane z porozumiewaniem się uczniów ze złożoną niepełnosprawnością.

Umiejętność obsługi komputera to nie tylko wymóg naszych czasów. Komputer może i powinien wzbogacać użytkowników o nowe wiadomości i umiejętności oraz dawać szansę na ich utrwalenie i doskonalenie. Zakres w jakim nauczyciel wykorzysta komputer w swej pracy zależy od możliwości psychofizycznych dziecka i stopnia zaangażowania samego nauczyciela w proces dydaktyczno-wychowawczy i rehabilitacyjny.

T.A. Dmitrenko (2005) dowodzi, że sednem zawartości i struktury technologii informacyjnej jest nabywanie, posiadanie oraz rozwijanie umiejętności, które są podstawą życiowej (codziennej) i profesjonalnej terażniejszości jak i przyszłości. Podobną rolę przypisuje technologii in-

formacyjnej M. Kompf (2005), który odpowiadając na pytanie „czy technologia informacyjna służy edukacji, czy edukacja służy technologii informacyjnej?” stwierdził, że ponieważ edukacja jest nakierowana na status człowieka w społeczeństwie oraz jego zdolność funkcjonowania społecznego ważne jest, aby kształcić dla przyszłości. Przyszłość, to cywilizacja jeszcze bardziej techniczna, zautomatyzowana i skomputeryzowana. Nie można zatem mówić o edukacji bez technologii informacyjnej, ani też o technologii informacyjnej bez edukacji.

Jeżeli zatem chcemy, aby uczeń niepełnosprawny był maksymalnie (na miarę swoich sił i możliwości psychofizycznych) przygotowany do uczestnictwa w życiu społecznym, musimy dolożyć wszelkich starań, aby efektywnie uczestniczył w zajęciach komputerowych (I i II etap edukacji) oraz lekcjach informatyki (III i IV etap edukacji).

Cele, zadania i efekty nauczania technologii informacyjnej

Zdaniem S. Juszczyka (2001) technologia informacyjna stwarza warunki do:

- uczenia się, wspomagając i wzbogacając możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności,
- myślenia, wspomagając pracę twórczą,
- poszukiwania, służąc do gromadzenia, porządkowania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł,
- działania, usprawniając organizację pracy i ułatwiając posługiwanie się wieloma technikami oraz narzędziami pracy,
- doskonalenia się, wyrabiając potrzebę ciągłego uczenia się, rozwoju,
- komunikowania się, stwarzając możliwość skutecznego porozumiewania się bez barier i ograniczeń,
- współpracy, ułatwiając pracę w grupie.

Wszystkie wyżej wymienione efekty nauczania technologii informacyjnej są cenne i możliwe do osiągnięcia w odniesieniu do wszystkich uczniów – pełno i niepełnosprawnych.

Różne rodzaje i stopnie niepełnosprawności wymagają specyficznych modyfikacji celów stawianych przed jednostką odchyloną od normy, ale każdorazowo cele te powinny zmierzać do:

- zapewnienia jednostkom odchylonym od normy optymalnego rozwoju intelektualnego i wyposażenia ich w możliwie dostępną im wiedzę ogólną,
- przygotowania ich do wykonywania użytecznej pracy zawodowej,
- umożliwienia tym jednostkom udziału w życiu kulturalnym społeczeństwa poprzez kształtowanie ich kultury osobistej i społecznej,
- rozwoju fizycznego i zdrowotnego (Kirejczyk 1981, s. 181).

Celem edukacyjnym nauczania technologii informacyjnej jest przygotowanie wszystkich uczniów do aktywnego życia w społeczeństwie informacyjnym. Zadania stawiane w związku z tym szkole dotyczą:

- stworzenia warunków do osiągnięcia umiejętności posługiwania się komputerem, jego oprogramowaniem i technologią informacyjną,
- zainteresowania uczniów rozwojem wiedzy informatycznej oraz nowymi możliwościami dostępu do informacji i komunikowania się,
- wspomaganie uczniów w rozpoznawaniu ich własnych uzdolnień i zainteresowań w celu świadomego wyboru dalszego kierunku kształcenia.

Człowiek od zawsze dążył do poznania otaczającej go rzeczywistości. Zawsze chciał wiedzieć jaki świat go otacza, jak w nim żyć i jak się z nim komunikować. Znajomość otoczenia była często warunkiem przetrwania w ekstremalnych sytuacjach lub pierwszym krokiem do dokonania zmian ewolucyjnych zmierzających do postępu. Zdobywanie umiejętności i wiadomości jest zatem potrzebą każdego człowieka.

Potrzeba poznawania świata i uczenia się ujawnia się w każdym okresie rozwoju człowieka i każdy z nas, jak pisze J. Trempała (2002), pod wpływem ćwiczenia oraz gromadzonych doświadczeń może osiągnąć poprawę w wykonywaniu zadań poznawczych. Taka poprawa jest szczególnie pożądana w przypadku ucznia niepełnosprawnego, a można ją osiągnąć poprzez technologię informacyjną.

Rola nauczyciela w nauczaniu na potrzeby jutra

Jeżeli nauczanie ma doprowadzić do określonych wyników, to nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, na czym polega jego kierownicza rola w tym procesie.

Dzięki cechom osobowościowym i odpowiedniemu przygotowaniu zawodowemu nauczyciel informatyki ma za zadanie ułatwienie wszystkim swoim uczniom zdobycie określonych umiejętności i wiedzy z zakresu technologii informacyjnej. Ta ostatnia ma pełnić nie tylko funkcje poznawcze i kształcące, ale także wychowawcze.

Rolą nauczyciela jest zatem ukierunkowanie działalności poznawczej ucznia zgodnie z jego potencjałem intelektualnym, predyspozycjami oraz zainteresowaniami.

Funkcje kształcące rozwijają umiejętności, nawyki oraz przyzwyczajenia uczniów. Nauczyciel wypełnia tę funkcję poprzez codzienną, zaplanowaną i systematyczną pracę z uczniami. Działania te pozwolą uczniom zarówno wykorzystywać posiadaną wiedzę jak i rozwijać swoje zdolności oraz zainteresowania. W konsekwencji będą oni dobrze przygotowani do pełnienia swoich ról społecznych w dorosłym życiu. Będą potrafili nie tylko łączyć teorię z praktyką, ale także poprzez samokształcenie i samodoskonalenie będą wzbogacali swoją wiedzę i doskonalili umiejętności.

Realizując wszelkie zadania dydaktyczne nauczyciel powinien pamiętać o funkcjach wychowawczych przekazywanej uczniom wiedzy. Rola nauczyciela polega bowiem nie tylko na realizacji zadań dydaktycznych. Niezmienną rolą nauczyciela jest zarówno kształtowanie umysłów swoich uczniów, jak i przekazywanie im wartościowych norm etycznych i właściwej postawy wobec otaczającego ich świata oraz drugiego człowieka.

Wynik oddziaływania nauczyciela na uczniów zależy w równej mierze od osobistych wartości nauczyciela, jak i od stosowanych zasad, metod, środków dydaktycznych i form organizacyjnych jego pracy nad kształtowaniem osobowości wychowanków (Okoń 1998, s. 375).

Współczynniki procesu kształcenia, takie jak zasady nauczania, metody pracy, organizacja pracy podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz dobór środków dydaktycznych, zależą od samego nauczyciela. Zdaniem M. Tanasia (1997, s. 119) indywidualny, osobowy wpływ pedagoga na warunki przebiegu procesu nauczania–uczenia się, przejawia się m.in. w stopniu przygotowania do prowadzenia lekcji, w zakresie oraz sposobie doboru materiału nauczania, znajomości swoich uczniów i szeregu zabiegów organizacyjnych, a manifestuje się w różnych efektach pracy poszczególnych nauczycieli. Podejmując pracę z uczniem niepełnosprawnym muszą oni uwzględniać jej specyfikę. Na każdym etapie edukacji, na główny plan pracy z uczniem niepełnosprawnym wysuwa się kompen-

sowanie, korygowanie, usprawnianie i dynamizowanie uczniów w taki sposób, aby mogli oni zdobywać wiadomości i umiejętności potrzebne do możliwie pełnej integracji społecznej. Niemniej jednak, terenem działań nauczyciela jest szkoła i to od szkoły zależy jakimi możliwościami dysponuje nauczyciel w zakresie doboru i wykorzystania środków dydaktycznych. Obowiązkiem szkoły jest zatem wyposażenie pracowni komputerowej w taki sposób, aby wszyscy korzystający z niej uczniowie mogli w jak najlepszych warunkach realizować treści zawarte w podstawach programowych przedmiotów zajęcia komputerowe oraz informatyka.

Efekty nauczania technologii informacyjnej uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Niektórzy autorzy (m.in. Siemieniecki 2001; Łaszczyk 2001) zwracają uwagę na opinie jakoby komputer nie był przydatnym narzędziem w pracy z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. Wysnuwane na podstawie przesłanek intuicyjnych poglądy uzasadniane są poziomem intelektualnym uczniów, który ma uniemożliwiać im efektywne wykorzystywanie komputera. Codzienna praktyka szkolna oraz badania przeprowadzone w grupie 106 uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (badania własne A. Buczek) zaprzeczają tym poglądom. Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, realizując treści programowe przedmiotu informatyka, w większości osiągają dobre efekty nauczania tego przedmiotu. Potrafią bezpiecznie korzystać ze stanowiska komputerowego, posługiwać się edytorem tekstu, edytorem graficznym. Sprawnie uruchamiają programy komputerowe, zapisują dane. Umiejętnie i efektywnie korzystają z Internetu. Należy jednak stwierdzić, że rzeczywiście badani uczniowie wykazali największe trudności w opanowaniu umiejętności wymagających wykonywania wielu złożonych operacji umysłowych, np. podczas tworzenia baz danych czy łączenia edytora tekstu i edytora graficznego. W większości przypadków nabycie tych umiejętności, a zatem sprostanie wymogom programowym, było wręcz niemożliwe.

Podsumowanie

Jak zauważają K. Denek (2005) oraz Z. Gajdzica (2003), kształcenie jest współcześnie rozumiane jako proces komunikowania się, w którym uczestniczą określone osoby zmierzające do osiągnięcia określonych celów w określonej przestrzeni i w którym wykorzystuje się różnorodne kanały przekazu.

W dzisiejszym świecie ważne jest zatem posiadanie umiejętności oraz wiadomości w zakresie przekazu i odbioru informacji. Trzeba wiedzieć w jaki sposób i za pomocą jakich środków można nadawać oraz odbierać komunikaty. Tylko w ten sposób człowiek będzie przygotowany do uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym i nie będzie, jak to określił P. Glen (2005) „bezużytecznym” jego elementem.

Nowe podstawy programowe dotyczące nauczania technologii informacyjnej mają uchronić wszystkich uczniów – pełno i niepełnosprawnych, przed staniem się takimi „bezużytecznymi” elementami społeczeństwa informacyjnego niezależnie od tego czy uczęszczają do szkoły specjalnej, czy do szkoły ogólnodostępnej.

Bibliografia

- Dei M. (2000), *La scuola in Italia*, materiały konferencyjne, Bologna
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Toruń
- Dmitrenko T.A. (2005), *Educational Technologies in the System of Higher Education*, „Russian Education and Society”, vol. 47, no 6, p. 73–82
- Gajdzica Z. (1999), *Komputer i podręcznik w edukacji specjalnej*, [w:] J. Łaszczuk (red.), *Pedagogika czasu przemian*, WSPS, Warszawa
- Gajdzica Z. (2003), *Między ignorancją a euforią, czyli o wykorzystaniu komputera w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] A.W. Mitas, Z. Gajdzica (red.), *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, UŚ, Cieszyn
- Glen P. (2005), *The Truth About “Useless” People*, „Computerworld” 7/4/2005, vol. 39, Issue 27, p. 34
- Hugos M.H. (2005), *Is It a Utility or a Profession?*, „Computerworld” 6/27/2005, vol. 39, no 26, p. 22
- Juszczyk S. (2001), *Metodyka nauczania informatyki w szkole*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń

- Juszczyk S., Siemieniecki B. (2004), *Komputer w edukacji*, [w:] S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta (red.), *Edukacja medialna*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń
- Kirejczyk K. (1981), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa
- Kompf M. (2005), *Information and Communication Technology (ICT) and the Seduction of Knowledge Teaching and Learning*, „Curriculum Inquiry”, vol. 35, no 2, p. 213, 21 p
- Kulikowski J.L. (1978), *Człowiek i infosfera*, „Problemy”, nr 3 (384), s. 2–3
- Łaszczuk J. (1998), *Rola komputera w edukacji specjalnej*, [w:] J. Łaszczuk (red.), *Komputer w kształceniu specjalnym*, WSiP, Warszawa
- Łaszczuk J. (2001), *Rola komputera w rewalidacji dzieci specjalnej troski*, „Szkoła Specjalna” 2001, nr 1, s. 12–15
- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa
- Siemieniecki B. (2001), *Komputerofobia – negatywna reakcja na technologię komputerową*, [w:] B. Siemieniecki, J. Buczyńska (red.), *Komputer w rewalidacji*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń
- Tanaś M. (1997), *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Żak, Warszawa
- Trempała J. (2002), *Rozwój poznawczy*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, PWN, Warszawa
- Trotter A. (2005), *Children Reaping Benefits*, „Education Week”, vol. 24, Issue 39, p. 13,1 p
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 XII 2008 r. – Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 14.
- Quality Education for All Young People. National Report on the Development of Education in Slovenia*, (2004), Ministry of Education, Science and Sport

ANNA WÓJCIK

Praca nauczyciela z uczniem z zaburzeniami psychicznymi

Szkoła jest środowiskiem, w którym dziecko przeżywa istotne, czasami podstawowe dla swego rozwoju doświadczenia. Mają one wpływ na nabywanie oraz kształtowanie umiejętności niezbędnych w tworzeniu podstaw warunkujących samodzielne funkcjonowanie, jak również wspierających formowanie się tożsamości jednostki. Z perspektywy rozwojowej przeżycie siebie w relacji z drugą osobą odnosi się do odczuwania przez osobę poczucia własnej wartości i kompetencji. Jednostka buduje swój obraz w oparciu o opinie osób, z którymi tworzy relacje interpersonalne, nadając sens swemu istnieniu zarówno w wymiarze jednostkowym jak i zbiorowym. „Dla dziecka szkoła jest wielkim *laboratorium* życia społecznego, rozwoju poznawczego i emocjonalnego, zetknięcia się z oceniającym światem dorosłych, [...] w którym dziecko styka się po raz pierwszy *na poważnie* ze światem zewnętrznym, wystawiającym oceny (zarówno intelektualnie, jak i dotyczące zachowań społecznych)” (Orwid 2007). Konfrontacja z oczekiwaniami, wyzwaniem, jakie stawia przed jednostką współczesna szkoła, u niektórych może powodować trudności w realizacji zadań, jakie wynikają z pełnienia roli ucznia. Jak wskazują badania, grupą szczególnie narażoną na doświadczenie niepowodzeń szkolnych czy społecznego odrzucenia są uczniowie z diagnozą zaburzeń psychicznych (por. Kendziora 2004).

Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży

Opis kryteriów objawowych charakterystycznych dla zaburzeń zachowania i emocji zawiera Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10¹ i DSM-IV-R (Diagnostic and Statistical

¹ „W Polsce od 1999 r. obowiązuje stosowanie klasyfikacji zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania, która jest częścią Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych w dziesiątej rewizji (ICD-10)” (Bomba 2007, s. 70).

Manual for Mental Disorders – Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych) (Scully 1998). Z uwagi na złożoną i wieloczynnikową genezę powstawania zaburzeń, w klasyfikacji zaniechano korzystania z kryterium czynnika etiologicznego, koncentrując się na opisie zachowań charakterystycznych dla danego zaburzenia (Bomba 2007). W ICD-10 zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym uzyskały symbole F90–F98. Z uwagi na ich specyfikę i charakter mieszczą w swym obszarze następujące zaburzenia (Bomba 2007, s. 72–73):

F90 – Zaburzenia hiperkinetyczne (zespoły nadpobudliwości psychoruchowej)

F91 – Zaburzenia zachowania

F92 – Mieszane zaburzenia zachowania i emocji

F93 – Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie

F94 – Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym

F95 – Tiki

F98 – Inne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym

„Podstawą oceny nieprawidłowości zachowań jest przede wszystkim to, że nie mieszczą się w przyjętych normach. Mogą to być normy prawne (np. odmowa chodzenia do szkoły, bicie innych, kradzież czy niszczenie przedmiotów)” (Bomba 2007, s. 220). W tym przypadku kryterium stanowią normy: prawne i kulturowe, ale też takie zachowania, które są interpretowane z perspektywy procesu adaptacji zachodzącego pomiędzy dzieckiem, a środowiskiem. „Przystosowanie i przetrwanie wymaga innego repertuaru zachowań od pozbawionego opieki dorosłych dziecka na ulicy, innego od uwikłanego w skomplikowane interakcje dziecka rodziców w konflikcie, a jeszcze innego od dziecka otoczonego opieką ograniczającą dostępną mu rozwojowo swobodę” (Bomba 2007, s. 221). Zatem głównym kryterium podlegającym wartościowaniu jest częstotliwość występowania określonych zachowań w populacji, co wiąże się z subiektywną oceną zachowań z uwagi na ich normatywny lub patologiczny charakter (por. Bomba 2007).

Interdyscyplinarny i wieloaspektowy charakter diagnozy ucznia z zaburzeniami psychicznymi

Rozumienie zachowania dziecka wiąże się z uwzględnieniem jego funkcjonowania w różnych środowiskach. Zdarza się, iż nauczyciel uczący dziecko jest pierwszą osobą, która sygnalizuje rodzicom jego trudności. Obserwacje poczynione przez pedagoga stanowią rodzaj diagnozy wstępnej, dotyczącej opisu zachowania dziecka z perspektywy realizacji zadań, jakie wynikają z pełnionych przez niego ról. Na tym etapie w podjęte przez nauczyciela działania włączeni zostają rodzice (prawni opiekunowie dziecka) oraz inni specjaliści, np. pedagog szkolny, pedagog specjalny, psycholog szkolny, logopeda. Jest to istotne z uwagi na dokonanie trafnej diagnozy, mającej charakter wieloaspektowy i interdyscyplinarny. W procesie diagnostycznym fundamentalne jest poznanie różnych opisów funkcjonowania ucznia, zarówno w sferze instrumentalnej, emocjonalnej jak i społecznej, co stanowi przedmiot zainteresowania innych przedstawicieli dyscyplin naukowych: psychologa, lekarza specjalisty; neurologa, psychiatry. Konieczne jest zwrócenie uwagi na rozdzielenie czynności diagnostycznych między specjalistów (co wiąże się ze strukturalną i metodyczną procedurą diagnozowania), a także wspólne omówienie przez członków zespołu uzyskanych informacji empirycznych i sformułowanie hipotezy diagnostycznej o badanym podmiocie oraz jej weryfikacja (Oleńska 2006).

W procesie diagnostycznym oprócz badań zarezerwowanych dla nauk medycznych, psychologicznych i pedagogicznych, istotny jest udział rodziców stanowiący element systemu rodzinnego w jakim funkcjonuje dziecko. Opiekunowie są podstawowym źródłem informacji na temat swego dziecka. Dzięki uzyskanym od rodziców informacjom oraz obserwacji ich zachowań np. podczas spotkań, diagnosta uzyskuje cenne wskazówki na temat dominujących w rodzinie wzorców zachowań. Sposób komunikowania się, wyrażania emocji, reakcji na pożądane i niepożądane zachowania badanego dziecka oraz pozostałych członków rodziny, w znaczący sposób konstytuują system rodzinny. Trudne zachowania dziecka mogą być objawem niewłaściwego stylu wychowania czy dysfunkcji w rodzinie. Perspektywa ta jest konsekwencją przyjęcia systemowego paradygmatu, gdzie objaw jest zawsze „postrzegany w kontekście (rodzinnym, środowi-

skowym, kulturowym, etnicznym itd.) oraz w systemie wzajemnych (cyrkularnych) oddziaływań” (Bomba 2007, s. 223).

Z uwagi na psychopatologiczny charakter objawów wpisujących się w opis zaburzeń psychicznych, ostatecznej diagnozy dokonuje lekarz specjalista – psychiatra wieku rozwojowego. Kontekst medyczny jest istotny z perspektywy podejmowanych działań wychowawczo-dydaktycznych, gdyż decyzja zespołu orzekającego działającego przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych, dotycząca potrzeby kształcenia specjalnego podejmowana jest na wniosek opiekunów dziecka oraz informacji zawartej w zaświadczeniu dotyczącym właściwej formy oraz czasu kształcenia dla ucznia, wystawionym przez lekarza specjalistę. Ponadto we współpracy z członkami zespołu terapeutycznego pracującego z dzieckiem, psychiatra dokonuje oceny stopnia natężenia (wzrostu lub spadku) objawów charakterystycznych dla określonego zaburzenia, co nabiera znaczenia w sytuacji nasilenia trudnych zachowań, kiedy następuje włączenie dziecka w system opieki medycznej poprzez hospitalizację na oddziale psychiatrii dzieci i młodzieży.

Istotne wydaje się zwrócenie uwagi na stosowanie określeń zawartych w klasyfikacji ICD–10. Jest to ważne z uwagi na konieczność ujednolicenia języka, jakim posługują się osoby zaangażowane w pracę z dzieckiem. Aby dokonać diagnozy, z której wynikają wskazania do dalszej pracy terapeutycznej, specjaliści muszą się porozumieć na temat dokonywanego opisu zachowania. Dotyczy to przede wszystkim przyporządkowania objawów do określonego zaburzenia opisanego w klasyfikacji ICD–10. Jest ona przydana z perspektywy procesu diagnostycznego, podczas którego pedagog, posiłkując się kryteriami objawowymi zawartymi w ICD–10, może samodzielnie konstruować narzędzia pomocne w obserwacji zachowania dziecka; np. w postaci arkuszy obserwacji, celem monitorowania natężenia niepożądanych zachowań dziecka (Mattison 2010, s. 166). W postępowaniu diagnostycznym istotne jest również zwrócenie uwagi na wpływ objawów charakterystycznych dla określonego zaburzenia na funkcjonowanie jednostki w różnych sferach, jak również przewidywanie tego wpływu w przyszłości. Ponadto konieczne jest uwzględnienie fazy rozwojowej dziecka z uwagi na występowanie zachowań charakterystycznych dla danego etapu rozwoju. „Forma i przebieg zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży, a nie ich istota zależą od fazy rozwoju” (Bomba 2007, s. 70).

Uczeń z zaburzeniami psychicznymi – prawny wymiar funkcjonowania

Uprawnienie powszechności i dostępu do edukacji regulują stosowne akty prawne w postaci m.in. konstytucji RP, prawa oświatowego, jak również dokumenty określające specyfikę pracy danej placówki.

Zgodnie z przepisami ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 257):

System oświaty zapewnia w szczególności:

„Możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”;

„Opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych” (art. 1, pkt. 5 i 5a).

Jednakże w przypadku uczniów z zaburzeniami psychicznymi możliwości wydają się ograniczone. Na mocy rozporządzenia MENiS z 18 stycznia 2005 r. za właściwe miejsce do realizacji obowiązku szkolnego dla uczniów z zaburzeniami psychicznymi uważano oddziały specjalne w zakładach opieki zdrowotnej, oddziały ogólnodostępne. Rozporządzenie MENiS z dnia 17 listopada 2010 r. w ogóle nie wymienia wspomnianej grupy uczniów. W sytuacji, kiedy stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły, uczeń ma możliwość realizacji obowiązku szkolnego w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej (sanatoria, szpitale) i w formie nauczania indywidualnego. W myśl obowiązującego prawa oświatowego od uczniów z zaburzeniami psychicznymi nie wymaga się stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy przewidzianych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie. Nie jest zatem dostępna forma kształcenia specjalnego w postaci klas integracyjnych. Podstawą do specjalnej organizacji nauki jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które na wniosek rodziców wydają zespoły orzekające, funkcjonujące w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Interesujące jest, iż żadne z rozporządzeń MENiS nie dokonuje interpretacji kategorii dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, z zaburzenia-

mi psychicznymi, czy przewlekle chorej. Niejednoznaczność terminologiczna powoduje różną interpretację obowiązujących przepisów. Za niepełnosprawnego uważa się ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenie specjalnego, wydane przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Z kolei rozporządzenie MENiS z 18 września 2008 r. „W sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych” nie precyzuje jaka to miałyby być grupa.

Interpretacja pojęcia uczniów niepełnosprawni występuje w opisie metodologicznym, w definicji pojęć stosowanych w statystycznym opracowaniu danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej (SIO). W wydanej przez Główny Urząd Statystyczny publikacji *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009* można przeczytać, iż; „Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nie muszą być niepełnosprawni w rozumieniu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, podobnie jak uczniowie niepełnosprawni nie muszą mieć orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego” (s. 32).

Dane statystyczne zawarte w Systemie Informacji Oświatowej wskazują, iż w roku szkolnym 2008/2009 uczniowie z zaburzeniami psychicznymi stanowili 1,81% uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, realizujących obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych.

Formy wsparcia ucznia z zaburzeniami psychicznymi oraz jego rodziny

Przypisanie jednostce określonej kategorii zaburzenia wpływa na dziecko i jego rodzinę. Uznanie medycznego kontekstu zachowania dziecka wpływa na percepcję siebie samego jako osoby chorej, często wymagającej leczenia farmakologicznego. Rodzina zyskuje przekonanie, iż zachowanie dziecka nie ma kontekstu relacyjnego, ale jest konsekwencją jego deficytów. Z perspektywy systemowej, istotne jest uznanie konieczności pracy w sensie terapeutycznym nie tylko z dzieckiem z zaburzeniem psychicznym, ale z całą jego rodziną.

Może się to dokonać w przestrzeniach:

- psychoterapeutycznej – w ośrodkach specjalistycznych, świadczących usługi w zakresie poradnictwa i terapii rodzin, gdzie zarówno dziecko jak i jego rodzina uczestniczą we właściwej dla nich formie psychoterapii (np. terapia rodzinna, indywidualna, grupowa itd.),
- terapeutycznej – we właściwej placówce oświatowej, gdzie nie tylko dziecko, ale i rodzice doświadczają pomocy i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Na terenie szkoły uczniowi z zaburzeniami psychicznymi i jego opiekunom mogą być zaproponowane zajęcia specjalistyczne (Rozporządzenie MENiS z 17 listopada 2010 r.) w formie:

- indywidualnych spotkań z psychologiem, pedagogiem szkolnym,
- zajęć psychoedukacyjnych dla uczniów i dla rodziców, warsztatów dla rodziców; np. szkoła dla rodziców „Wychowanie bez porażek” T. Gordona,
- zajęć socjoterapeutycznych, podczas których dziecko poprzez udział w ćwiczeniach wraz z innymi uczestnikami zajęć ma możliwość odreagowania napięcia emocjonalnego, jak również modyfikacji zachowań, które utrudniają lub uniemożliwiają mu funkcjonowanie społeczne,
- zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, w sytuacji, kiedy uczeń ujawnia specyficzne trudności w uczeniu się,
- innych zajęć o charakterze terapeutycznym.

Rozporządzenie MENiS z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach, wskazuje na konieczność rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia wraz z jego możliwościami psychofizycznymi, wynikającymi w szczególności z choroby przewlekłej. Wydaje się zatem, iż uczniowie z diagnozą zaburzenia emocji i zachowania zostaną włączeni do wspomnianej wcześniej grupy. Planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi jest celem zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców, specjalistów, zadaniem których jest założenie oraz prowadzenie indywidualnej karty potrzeb ucznia, posiadającej opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Ponadto na podstawie opinii psychologiczno-pedagogicznej wydanej przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, uczeń może realizować naukę w klasie terapeutycznej.

W myśl obowiązujących przepisów prawa oświatowego, uczniowi posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego szkoła powinna zapewnić: realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu, odpowiednie warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, realizację programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki, dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne stosownie do potrzeb oraz integrację ze środowiskiem rówieśniczym.

Ponadto w przedszkolach i szkołach zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w odpowiednich typach i rodzajach specjalnych przedszkoli i szkół oraz odpowiednich specjalistów w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego. Nauczyciele i specjaliści powinni:

- rozpoznawać potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie, wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne,
- współorganizować zajęcia edukacyjne i pracę wychowawczą w formach integracyjnych, a w szczególności wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne wybierać lub opracowywać programy wychowania i programy nauczania, jak również dostosowywać ich realizację do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci,
- opracowywać (wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne) dla każdego ucznia i realizować indywidualne programy edukacyjne określające zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów oraz rodzaj zajęć rewalidacyjnych lub zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych z uczniem,
- prowadzić lub organizować różnego rodzaju formy pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla dziecka i jego rodziny.

Wieloaspektowy charakter pracy nauczyciela z uczniem z zaburzeniami psychicznymi.

Działania podejmowane przez nauczyciela podczas organizowania i realizacji procesu kształcenia wymagają uwzględnienia szeregu czynników mających wpływ na jego efektywność. Dotyczą one m.in. możliwości rozwojowych, form aktywności ucznia, jak również ścisłego współdziałania (w zakresie np. wymiany informacji) z rodzicami oraz ze specjalistami. Przy projektowaniu oddziaływań wychowawczych istotne jest poznanie oraz rozumienie funkcjonowania dziecka w różnych współistniejących ze sobą środowiskach. Zatem w swej pracy z uczniem z zaburzeniami psychicznymi nauczyciel nie może pozostać w izolacji wobec zespołu terapeutycznego, diagnostycznego czy systemu rodzinnego, z uwagi na konieczność holistycznego ujmowania jednostki jako członka systemu rodzinnego, ale równocześnie jako indywidualny system biopsychospołeczny (Orwid 2007).

Trudności, jakie ujawnia uczeń, w sposób znaczący wpływają na jakość oraz częstotliwość kontaktów dziecka z rówieśnikami, określając np. jego pozycję w klasie. Z perspektywy rozwojowej, funkcjonowanie w grupie rówieśniczej jest ważne ze względu na budowanie pozytywnego i realnego obrazu własnej osoby. Relacje między uczniami oparte na niechęci, braku szacunku, obfitujące w zachowania prześmiewcze, mogą działać jako czynniki deprymujące a jeśli nie znajdą oporu u dorosłych mogą przyczyniać się do zakłócenia harmonijnego rozwoju dziecka i utrwalac się jako objawy psychopatologiczne (Orwid 2007). Na rodzaj kontaktów społecznych dziecka ujawniającego trudne zachowania mają również wpływ inne cechy, wynikające z kompilacji zaburzeń związanych np. z nadruchliwością, impulsywnością, jak: gorsza od rówieśników umiejętność przestrzegania i rozumienia norm społecznych, ciągle sprawdzanie granic, trwałość norm czy zakazów, problemy z kontrolą i rozpoznawaniem emocji (Komender, Wolańczyk 2007). Nadmierna impulsywność czy nadpobudliwość może powodować zaistnienie problematycznych dla dziecka sytuacji, a zaburzenia w zakresie koncentracji uwagi w sposób znaczący mogą wpłynąć na wyniki w nauce (Komender, Wolańczyk 2007). Ponadto objawy charakterystyczne dla zaburzeń zachowania i emocji, np. tiki, natręctwa itp., istotnie wpływają na jakość

relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Uczniowie ujawniający niezrozumiałe dla otoczenia zachowania mogą wycofywać się z życia szkolnego.

Dla wielu nauczycieli uczeń nadpobudliwy czy odznaczający się dużym poziomem lęku stanowi istotny fragment ich przestrzeni zawodowej i osobistej. Zawodowej, gdyż objawy charakterystyczne dla zaburzeń zachowania i emocji w sposób znaczący wpływają na przebieg i organizację procesu kształcenia, jak również wymagają od nauczyciela dostosowania form i metod pracy do możliwości rozwojowych dziecka. Osobistej, ponieważ pracy z uczniem o wspomnianych trudnościach często towarzyszą złość, irytacja, zdenerwowanie, bezsilność. Ponadto zdarza się, iż nauczyciele i rodzice ucznia z trudnymi zachowaniami pozostają w konflikcie, wzajemnie obwiniając się np. o stosowanie niewłaściwych metod pracy, niezrozumienie problemu, dając tym wyraz swej bezradności wobec trudności dziecka. Nie jest możliwe, aby nauczyciel wyeliminował swoje emocje towarzyszące mu w pracy z uczniem, jego rodzicami, nauczycielami. „Należy być ich stale świadomym, spodziewać się ich, antycypować je, diagnozować, identyfikować i rozumieć, żeby mieć kontrolę nad sytuacją. Nie kontrolę nad drugim człowiekiem, tylko przede wszystkim nad samym sobą” (Orwid 2007, s. 209). Przestrzeń, w której nauczyciel konfrontuje się ze swymi emocjami często stanowią spotkania, rozmowy z innymi osobami, które pracują w tej samej placówce, uczą tego samego ucznia. Często w tej sytuacji nauczyciel wydaje się pozbawiony możliwości zrozumienia, a następnie przeformułowania swej złości i/lub niechęci, jakie ujawnia wobec swego ucznia, uczniów czy ich rodziców. Może to wzmacniać negatywne postawy nauczyciela wobec ucznia. Praca z emocjami jest ważnym fragmentem pracy nauczyciela i powinna stanowić jeden z elementów jego warsztatu zawodowego. Dlatego istotne jest poszerzanie wiedzy oraz umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z dzieckiem ujawniającym trudne zachowania, jak również udział w grupach Balinta (sposób doskonalenia relacji z uczniami, rodzicami), grupach wsparcia czy poddawanie swojej pracy procesowi superwizji. Jednak aby miało to sens, konieczne jest uwzględnienie zasady dobrowolności, jak również nie stosowania sądów oceniających, co charakterystyczne jest na przykład w sytuacji hospitacji zajęć.

W pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania i emocji istotne jest konstruowanie właściwej atmosfery, mającej walor terapeutyczny, jak również operowanie systemem wzmocnień pozytywnych i negatywnych.

C. Rogers (1961) był zdania, iż należy przenieść zasady obowiązujące w psychoterapii na proces wychowania i nauczania. Według niego proces ten powinien być czymś więcej niż tylko akumulacją faktów. Powinien być ukierunkowany na zmianę indywidualnych zachowań, działań, wyborów dokonywanych w przyszłości, jak również kształtowanie osobowości i właściwych postaw. Nie może być tylko zdobywaniem wiedzy, ale powinien przeniknąć do wszystkich obszarów życia. Według Rogers'a (1961) w procesie terapeutycznym istotne jest stworzenie właściwych warunków. Szczególnie dotyczy to nauczyciela, który powinien w empatyczny sposób wejść w wewnętrzny świat jednostki. Powinien on być zdolny do zrozumienia uczuć, jak również przejawiać bezwarunkowy szacunek do ucznia.

Metody i formy pracy nauczyciela z uczniem z zaburzeniami psychicznymi

Praca nauczyciela z uczniem z zaburzeniami psychicznymi rozpoczyna się w momencie podjęcia przez dziecko nauki szkolnej, co często uprzedza fakt zapoznania się z jego dokumentacją. Wówczas nauczyciel podejmuje decyzję, jakie formy i metody dostosowane do możliwości psychofizycznych ucznia zastosuje w swej pracy. Podczas projektowania planu pracy, na podstawie zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, nauczyciel opracowuje indywidualny program edukacyjny (IPE) określający zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, jak również uwzględniający rodzaj zajęć rewalidacyjnych lub zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych z uczniem. Indywidualny program edukacyjny powinien zawierać charakterystykę dziecka w zakresie funkcjonowania w sferze instrumentalnej, emocjonalnej i społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem jego mocnych stron. Jest to istotne z perspektywy planowania osiągnięć dziecka w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, jak również doskonalenia jego umiejętności społecznych. Z tego względu kluczowe jest precyzyjne określenie oczekiwań i wymagań jakie stawiane są uczniowi, gdyż na ich podstawie zostaną określone kierunki dalszej pracy, co znajduje przełożenie w sformułowaniu celów terapeutycznych, poznawczych, wychowawczych i kształcących dostosowanych do możliwości rozwojowych danej jednostki. Ważne

jest, iż z uwagi na specyfikę objawów charakterystycznych dla zaburzeń psychicznych zadania stawiane uczniowi powinny mieć charakter krótkoterminowy, tzn. powinny dotyczyć najbliższych dni, tygodni. Jest to konieczne ze względu na stworzenie sytuacji, w której uczeń ma możliwość doświadczenia efektów swojej pracy, co w IPE wyrażone zostaje w postaci celów szczegółowych (operacyjnych). Celem osiągnięcia zamierzonych rezultatów w swej pracy nauczyciel powinien posługiwać się metodami samodzielnego dochodzenia do wiedzy i/lub metodami praktycznego działania, jak również stosować formy pracy indywidualnej i grupowej oraz zróżnicowanej z uwagi np. na możliwości uczniów.

Często stosowaną przez nauczycieli formą jest praca w małych grupach, która sprzyja nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z innymi. Uczeń ma możliwość przeżyć, doświadczyć siebie samego w relacji z rówieśnikami, jak również z osobą dorosłą (prowadzący zajęcia). Dziecko uczy się umiejętności niezbędnych do koncentracji uwagi, samokontroli i zmniejszania lub lepszego modulowania nadmiernej aktywności ruchowej. Wdraża się do realizowania pożądanych społecznie zachowań – np. dzieci z hiperkinetycznym zaburzeniem uwagi szybko nawiązują nowe znajomości, natomiast mają duże trudności w utrzymaniu ich. Zatem podczas zajęć w małej grupie o stałym składzie dziecko doznaje poczucia bycia członkiem grupy. Uczy się przestrzegania i stosowania zasad w grupie, przestrzegania granic, jakie wyznaczają współuczestnicy, reagowania na potrzeby swoje i innych. Doświadczenie pozytywnych emocji podczas pracy w grupie, poczucie sprawstwa w zakresie stosowania się do zasad itp., wyposaża dziecko w kompetencje i umiejętności, które następnie stosuje w klasie szkolnej. Poziom tego uczestnictwa może być różny, na przykład w przypadku dzieci z zaburzeniami lękowymi w postaci fobii, uczestnictwo w grupie w początkowej fazie może realizować się poprzez samo przebywanie w tym samym pomieszczeniu z innymi dziećmi. Może zdarzyć się tak, iż przez długi czas uczeń nie będzie podejmować żadnej aktywności mającej na celu nawiązanie kontaktu z innymi dziećmi (Austin, Sciarra 2010).

Stałym elementem IPE jest uwzględnienie treningu umiejętności zachowań społecznych ucznia, polegającego na wygaszaniu niepożądanych zachowań dziecka, a wzmacnianiu pożądanych. W związku z tym zaleca się stosowanie podstawowych reguł behawioralnej modyfikacji zachowań poprzez stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych, np. system

żetonowy (wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne). Aby skutecznie oddziaływać terapeutycznie i dokonać korekty niepożądanых zachowań istotne jest, aby normy i zasady obowiązujące na terenie szkoły miały przełożenie na postępowanie rodziców wobec dziecka. Ważne jest zatem, aby wzmocnienia pozytywne i negatywne stosowane w postaci np. systemu żetonowego w konsekwentny i systematyczny sposób były realizowane we wszystkich środowiskach, w których funkcjonuje dziecko, czyli w domu, w szkole, podczas zajęć z terapeutą itd. Ważne jest, aby stosowane procedury modyfikacji zachowań zostały omówione z rodzicami innych dzieci w klasie tak, aby uniknąć nieporozumień dotyczących stosowania różnych strategii postępowania przez nauczyciela. W tym celu ciekawą formą pracy z rodzicami są warsztaty czy spotkania psychoedukacyjne, uwrażliwiające opiekunów pozostałych dzieci na trudności wynikające z zachowań charakterystycznych dla poszczególnych zaburzeń. Poprzez swój własny udział w zajęciach, rodzice mają możliwość uzyskania informacji na temat istoty zaburzenia, jak również uzyskać wskazania w jaki sposób reagować i jak komentować trudne zachowania kolegi czy koleżanki swego dziecka w klasie.

Równie ważna jest forma jak i częstotliwość wzajemnych relacji rodziców ucznia z wychowawcą, nauczycielami, pedagogiem. W tym celu istotne jest, aby ustalić w jakich odstępach czasowych i w jakiej postaci obie strony regulują swe kontakty. Jedną ze skuteczniejszych form współpracy jest Zeszyt Zachowania, w którym nauczyciele opisują zachowanie ucznia podczas zajęć. Inna propozycją jest Karta Zachowania w szkole wypełniana codziennie przez nauczycieli, która to w znacznym stopniu ułatwia współdziałanie rodziców i nauczycieli w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami dziecka oraz śledzenie czynionych przez nie postępów (Kořakowski, Wolańczyk, Pisula, Skotnicka, Bryńska 2007). Niewątpliwym walorem tej formy kontaktów jest systematyczny zapis zachowania ucznia, co stanowi cenne źródło informacji dla terapeuty, lekarza specjalisty celem monitorowania natężenia objawów charakterystycznych dla zaburzeń zachowania czy emocji. Niewątpliwym minusem jest czasochłonność opisaney procedury. Nie zawsze nauczyciel ma czas, aby po każdej lekcji zapisywać w formie opisowej zachowanie ucznia na lekcji.

W przypadku dzieci ujawniających zaburzenia w sferze emocjonalnej czy nadpobudliwości, realizowanie nauki w systemie klasowo-lekcyjnym, ze ściśle określonym czasem trwania zajęć czy sztywnością stosowanych

przez nauczyciela procedur, może stanowić dużą trudność. Bycie w społeczności uczniowskiej wymusza na dziecku stosowanie się do określonych zasad dotyczących procesu kształcenia oraz norm współżycia społecznego, co stanowi wyzwanie nie tylko dla ucznia przejawiającego trudne zachowania, ale dla całego zespołu klasowego wraz z nauczycielem, a często dla pozostałego personelu szkoły.

Dlatego pomocne w pracy z uczniem o wspomnianych problemach jest opracowanie zasad mających na celu wprowadzenie w życie szkolne ucznia reguł postępowania mających wpływ na prawidłowy przebieg procesu nauczania (np. słuchamy siebie nawzajem, gdy ktoś mówi nie przerywam, czekam na swoją kolej podczas gier, mogę odmówić udziału w zabawie itd.). Zasady porządkują pracę ucznia w zespole klasowym i są formułowane przez dzieci wspólnie z nauczycielem na początku roku szkolnego. Zapisane na kartonie papieru, zostają umieszczone w widocznym miejscu tak, aby można się było do nich odwołać. Zasady nie mają charakteru zamkniętej listy, w miarę potrzeb i konieczności mogą się na niej pojawiać dodatkowe, nowe reguły. Ważne jest, aby wprowadzeniu zasad towarzyszyło spotkanie z rodzicami, celem wymiany informacji na temat oczekiwań stawianych dzieciom.

W pracy z dzieckiem ujawniającym zaburzenia emocji i zachowania pomocne są metody: Dobrego Startu, T. Denisona, W. Sherborn itd. Przy wyborze metod pracy istotne jest postępowanie zgodnie z zasadami oddziaływania terapeutycznego, maksymalna indywidualizacja stawianych wymagań, dobieranie metod i środków oddziaływania do możliwości rozwojowych dzieci (por. Kaja 2001). Jest to ważne z uwagi na cechy indywidualne dziecka, które może odznaczać się np. dużą nadwrażliwością dotykową. Ponadto należy zwrócić uwagę, iż zaburzenia sfery emocjonalnej czy zachowania mogą być konsekwencją doznanej przez jednostkę traumy w okresie dzieciństwa (np. przemocy fizycznej czy seksualnej) co wpisuje się w objawy charakterystyczne dla Zespołu Stresu Pourazowego (PTS). Wówczas na przykład niektóre z elementów metody W. Sherborn nie będą wskazane (por. Bevergy 2003). Przykład ten podkreśla ważność i znaczenie pracy zespołowej. Istotne jest, aby osoby pracujące z dzieckiem miały możliwość wymiany informacji na temat objawów charakterystycznych dla zaburzeń psychicznych. Wiedza dostępna lekarzowi specjalście (np. psychiatrze) będzie różna od tej, jaką posiada pedagog pracujący z dzieckiem, natomiast ich opisy będą cennym fragmentem

wspólnego obrazu dziecka. Jest to ważne ze względu na przebieg procesu terapeutycznego, efektywność którego w dużej mierze warunkuje współpraca osób pracujących z dzieckiem w różnych środowiskach.

Dzieci z zaburzeniami hiperkinetycznymi częściej niż inni uczniowie mają kłopoty z powodu zaburzeń pamięci, zaburzeń językowych, dyskalkulii, dysleksji, dysgrafii, niezgrabności ruchowej (Kołakowski, Wolańczyk, Pisula, Skotnicka, Bryńska 2007). Dlatego istotne jest, aby na terenie szkoły objąć dziecko wszechstronną opieką psychologiczno-pedagogiczną, w celu zapewnienia mu optymalnych warunków pracy, a tym samym przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym. Ważne jest, aby wychowawca, nauczyciele przedmiotowi, pedagog wraz z psychologiem szkolnym pozostawali w stałym i regularnym kontakcie między sobą. Wskazane jest, aby informacje na temat zachowania ucznia, jego postępów w nauce były omawiane wspólnie przez psychologa, pedagoga szkolnego i wychowawcę (jeśli uczeń uczęszcza do klasy integracyjnej to również z nauczycielem wspomagającym), celem monitorowania natężenia objawów. Istotne jest, aby rodzice dziecka regularnie uczestniczyli w spotkaniach zespołu specjalistów pracujących z dzieckiem w różnych obszarach przestrzeni edukacyjnej.

Bibliografia

- Beverly J. (2003), *Leczenie dzieci po urazach psychicznych*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa
- Bomba J. (2007), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. Zaburzenia zachowania*, [w:] I. Namysłowska (red.), *Psychiatria Dzieci i Młodzieży*, PZWL, Warszawa
- Kaja B. (2001), *Zarys terapii dziecka*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz
- Kendziora K.T. (2004), *Early intervention for emotional and behavioral disorder*, [w:] R.R. Rutherford, M.M. Quinn, S.R. Mathur (red.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*, The Guilford Press, New York-London
- Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, GWP, Gdańsk
- Komender J., Wolańczyk A. (2007), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, PZWL, Warszawa
- Mattison R.E. (2010), *Psychiatric and psychological assesment of emotional and behavioral disorders during school mental health consultation*, [w:]

- R.R. Rutherford, M.M. Quinn, S.R. Mathur (red.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*, The Guilford Press, New York–London
- Oleńska-Pawlak T. (2006), *Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Klaczak, P. Majewicz (red.), *Diagnoza i rewalidacja dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Orwid M. (2007), *Czynniki psychospołeczne w psychiatrii dzieci i młodzieży*, [w:] I. Namysłowska (red.), *Psychiatria Dzieci i Młodzieży*, PZWL, Warszawa
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2008
- Rogers C. (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin Company, Boston
- Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. „W sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. „W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych”
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. „W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach”
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 września 2008 r. „W sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych”
- Rozporządzenie MENiS z dnia 17 listopada 2010 r. „W sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”
- Rozporządzenie MENiS z dnia 17 listopada 2010 r. „W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych”
- Scully J.H. (1999), *Psychiatria*, Urban & Partner, Wrocław

EWA DYDUCH

Uwarunkowania aktywizacji fizycznej i aktywność ruchowa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej

Wprowadzenie

Aktywność jednostki jest jednym z głównych czynników wpływających na rozwój jej procesów i właściwości psychicznych, jest przeciwstawieniem stanu czynnego organizmu stanom bierności, bezruchu, braku reakcji. Aktywność jest zarówno konkretnym aktem działania, jak i zdolnością do czynnego regulowania stosunków z otoczeniem, stosownie do ludzkich potrzeb, celów i ideałów (Okoń 2004, s. 23). Dlatego jednym z ważniejszych zadań współczesnej szkoły jest aktywizacja uczniów dająca możliwość rozwijania różnych form ich aktywności, a zarazem umożliwiająca jednostce pełną realizację potrzeb psychicznych, fizycznych i społecznych. W szkole może się ona przejawiać w dziedzinie poznawczej, fizycznej, wytwórczej, w działalności społecznej i kulturalno-artystycznej.

Wpływ aktywności ruchowej na funkcjonowanie człowieka

W procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnością szczególne znaczenie przypisuje się aktywności ruchowej¹, która nie tylko służy podtrzymaniu ich zdrowia i ogólnej sprawności tak, by mogli oni jak najpełniej funkcjonować w życiu społecznym, ale jest również formą rehabilitacji ruchowej, elementem psychoterapii. Przejawia się ona poprzez różne

¹ W opracowaniu tym zamiennie używany jest termin „aktywność ruchowa” i „aktywność fizyczna”. W światowym i europejskim systemie informacji używa się najczęściej terminu „*physical activity*” – sprawność fizyczna (za: J. Bielski, *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Kraków 2005, s. 54).

formy aktywności ruchowej o znaczeniu utylitarnym (chód, bieg, praca fizyczna) w związku z wykonywaniem czynności zawodowych, domowych lub rekreacyjnych (np. spacer, sport, turystyka, taniec, zabawy ruchowe, ćwiczenia fizyczne). Aktywność ruchowa rozumiana jako świadomie kierowane działanie jest też czynnikiem bezpośrednio wpływającym na czynności organizmu i umożliwiającym jego przystosowanie się, szczególnie do długotrwałego wysiłku fizycznego oraz zapobiegającym rozwojowi wielu chorób cywilizacyjnych.

Uczestnictwo w różnych formach aktywności ruchowej rozwija zdrowotne możliwości człowieka, przełamuje kompleksy, rozwija kreatywność, pomaga w odnalezieniu siebie, nabywaniu pewności i wiary we własne możliwości. Jest środkiem do kształtowania więzi międzyludzkich i komunikowania się z otoczeniem oraz wyrażania emocji, sprzyja przyswajaniu norm społecznych. Spontaniczna aktywność dziecka w jego naturalnym środowisku, zdaniem O. Decrol'ego, stanowi najbardziej dynamiczny czynnik w jego przygotowaniu do życia i do uczenia się (za: Okoń 1997). Aktywność ruchowa stanowi również ten obszar działania, w którym osoba z niepełnosprawnością może osiągnąć sukces, a tym samym przeżyć radość i odkryć swoje zdolności. Osiągnięcia w tej dziedzinie pozwalają kształtować prawidłowy stosunek do własnej osoby, wyrażający się w adekwatnej samoocenie i pozytywnym obrazie samego siebie (por. Dyduch, Wyczesany 2009, s. 152).

H. Kuński (1999, s. 183) rolę aktywności ruchowej rozpatruje wielopłaszczyznowo, uważając, iż:

- w płaszczyźnie antropologicznej aktywność ruchowa jest czynnikiem, elementem modyfikującym rozwój, który może pogorszyć lub poprawić potencjał zdrowia zdeterminowany genetycznie. Człowiek powinien dążyć do wykorzystania tego czynnika, aby w granicach swoich możliwości poprawić ten potencjał;
- w płaszczyźnie etycznej zdrowie wymaga twórczego traktowania, a więc doskonalenia. Będzie to możliwe wówczas, gdy ludzie będą wiązali ze zdrowiem określone wartości kulturowe i gdy będą doskonalili je przez określone działania kulturowe;
- w płaszczyźnie socjologicznej aktywność ruchowa jako przyjęcie określonego stylu życia wpływa bezpośrednio i pośrednio na całokształt zachowań prozdrowotnych;

- w płaszczyźnie psychologicznej aktywność ruchowa jest czynnikiem zmniejszającym lęk oraz zwiększającym emocje pozytywne;
- w płaszczyźnie fizjologicznej aktywność ruchowa poprawia funkcjonowanie całego organizmu.

Określona aktywność ruchowa uwarunkowana jest opanowaniem czynności ruchowych, których istotnymi elementami są:

- a) sprawność, czyli określone możliwości wykonywania różnorodnych form ruchu wyznaczone poziomem rozwoju cech motorycznych, morfologicznych, funkcji fizjologicznych i psychicznych (Sulisz 1991);
- b) wytrzymałość charakteryzująca się zdolnością organizmu do długotrwałego wysiłku o określonej intensywności oraz podwyższoną odpornością na zmęczenie;
- c) wydolność, czyli zdolność do wykonywania wysiłku fizycznego i osiągania wysokich wskaźników funkcjonalnych (Dyduch 2004, s. 348).

O jakości umiejętności ruchowych decydują tzw. cechy motoryczne: wytrzymałość, siła, szybkość, koordynacja ruchowa (zwinność) i gibkość. Cechy te, zdaniem Z. Gilewicza (1964) stanowią całokształt możliwości ruchowych człowieka w znaczeniu ilościowym i jakościowym oraz jako takie obejmują formy, cechy i treść życia ruchowego. W rozwoju motorycznym człowieka ujawnia się jego ogólna wartość biologiczna i psychospołeczna, albowiem zachowania motoryczne są przejawem wzajemnego współdziałania wszystkich organów i funkcji organizmu, a sprawne działanie jest wyrazem optymalnego przystosowania do otaczającego świata. Nie stanowią one izolowanej funkcji narządu ruchu, lecz są ściśle związane z całą osobowością. Z motorycznością silnie zintegrowane są emocje, wola, zdolności poznawcze i cechy charakteru. Przeżycia związane z działaniem motorycznym mogą stać się czynnikiem wzbogacającym człowieka w sferze witalnej, moralnej i kulturowej (Kuński 1999, s. 104).

Aktywność ruchowa dziecka stanowi naturalny mechanizm stymulujący jego rozwój motoryczny. W młodszym wieku charakteryzuje się on dużą dynamiką oraz ogromną ruchliwością dziecka. Stopniowo, w miejsce nadpobudliwości i niepokoju ruchowego oraz uogólnionych reakcji ruchowych, pojawia się celowość i ekonomia ruchów, równowaga procesów pobudzania i hamowania. Dziecko panuje nad swoim ciałem, odznacza się dyscypliną ruchu, opanowuje większość umiejętności rucho-

wych, chętnie uczestniczy w różnych formach aktywności ruchowej (por. Kuński 1999, s. 11). Okres dojrzewania charakteryzuje się zmiennością w zainteresowaniach, aktywnością ruchową oraz burzliwymi przemianami motorycznymi. Okresom wzmożonej aktywności ruchowej towarzyszą okresy apatii i niechęci do zajęć ruchowych. Związane jest to ze zmianami w proporcjach budowy ciała, dojrzewaniem płciowym i związanym z tym niepokojem natury psychicznej. To wszystko rzutuje na rozwój motoryczności i na pewną stagnację doskonalenia koordynacji ruchów oraz słabszy niż dotąd przyrost sprawności fizycznej (por. Tatarczuk 2004, s. 54).

Zdaniem W. Dłużewskiej-Martyniec (2009, s. 434) aktywność ruchu osób z niepełnosprawnością intelektualną powinna być realizowana w trzech obszarach: własnego ciała, otoczenia materialnego i środowiska społecznego. Jej celem jest początkowo rozbudzanie aktywności fizycznej, a potem ukierunkowanie jej na wspomaganie rozwoju somatycznego, motorycznego, korygowanie i/lub kompensowanie zaburzeń oraz wspomaganie rozwoju psychospołecznego.

Rola wychowania fizycznego w procesie rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Wychowanie fizyczne zajmuje szczególne miejsce w procesie rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Ma charakter zintegrowanych oddziaływań korekcyjno-wychowawczych wspomagających rozwój umiejętności życiowych (komunikacyjnych, poznawczych, praktycznych, społecznych) pozwalających na wykorzystanie rozwoju i sprawności fizycznej na rzecz bardziej aktywnego życia i podnoszenia lub podtrzymywania potencjału zdrowia (por. Dyduch 2004, s. 173).

Na lekcjach wychowania fizycznego integralność i użyteczność kształcenia dyspozycji instrumentalnych (umiejętności sportowo-rekreacyjne, organizacyjne i użyteczne, sprawności kondycyjne i koordynacyjne, wiadomości) i kierunkowych (osobowościowe, dotyczące postaw i zachowań) stwarza sytuację, w której dziecko uczy się pokonywania trudności, radzenia sobie ze stresem psychologicznym i ze zmęczeniem, kontrolowania emocji. W zakres umiejętności możliwych do uzyskania w procesie i przez proces wychowania fizycznego wchodzi m.in. rozumienie norm społecznych, negocjowanie i rozwiązywanie konfliktów, a także umiejęt-

ność współpracy, współzawodnictwa i podejmowania decyzji oraz dyscyplina w posługiwaniu się językiem. Aktywne zaangażowanie uczniów na lekcjach wychowania fizycznego rozwija komponent uczuciowo-motywacyjny oraz kształtuje trwałą gotowość do określonych i pożądanych zachowań ukierunkowanych na zdrowie i ciało. Nabyte przez ucznia na lekcjach wychowania fizycznego wiadomości, umiejętności, a także zdobyta sprawność fizyczna powinny umożliwić mu twórcze oraz aktywne uczestniczenie w życiu społecznym (por. Bronikowski 2002, s. 36; Karwański 2003, s. 245–247). Wychowanie fizyczne powinno również pełnić wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej.

Wychowanie fizyczne spełnia cztery podstawowe funkcje (Demel, Skład 1974, za: Tatarczuk 2004, s. 18–21):

- stymulatywną (pobudzającą),
- adaptacyjną (przystosowawczą),
- kompensacyjną (wyrównawczą),
- korekcyjną (naprawczą).

W ramach systemu szkolnego wyróżnia się trzy zasadnicze formy zajęć ruchowych:

- obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego,
- gimnastykę korekcyjną prowadzoną w formie ćwiczeń stymulacyjno--korekcyjnych,
- zajęcia sportowe.

Edukacja wczesnoszkolna (I etap kształcenia, klasy I–III) jest etapem wielokierunkowego wspierania aktywności ucznia. Wychowanie fizyczne jest tu celowym procesem pedagogicznym, polegającym na rozwijaniu u dziecka świadomych zachowań świadczących o rozumieniu potrzeby dbania o zdrowie własne i najbliższego otoczenia (Sulisz 2000, s. 10). Zajęcia wychowania fizycznego na tym etapie edukacji realizowane są w wymiarze 3 godzin tygodniowo i mogą je prowadzić nauczyciele wychowania fizycznego. Podstawa programowa w zakresie wychowania fizycznego (Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 r. „W sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół”, Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17) określa wymagania szczegółowe (treści nauczania i umiejętności) stawiane przed uczniem kończącym I etap edukacji w czterech obszarach: diagnoza sprawności fizycznej, trening zdrowotny, sporty całego życia i wypoczynku, bezpieczeństwo i higiena osobista.

Uczeń kończący III klasę szkoły podstawowej:

- 1) w zakresie sprawności fizycznej:
 - a) realizuje marszobiegi trwający co najmniej 15 minut,
 - b) umie wykonać próbę siły mięśni brzucha oraz próbę gibkości dolnego odcinka kręgosłupa;
- 2) w zakresie treningu zdrowotnego:
 - a) przyjmuje pozycje wyjściowe i ustawienia do ćwiczeń oraz wykonuje przewrót w przód,
 - b) skacze przez skakankę, wykonuje przeskoki jednonóż i obunóż nad niskimi przeszkodami,
 - c) wykonuje ćwiczenia równoważne bez przyboru, z przyborem i na przyrządzie;
- 3) w zakresie sportów całego życia i wypoczynku:
 - a) posługuje się piłką: rzuca, chwytą, kołduje, odbija i prowadzi ją,
 - b) jeździ np. na rowerze, wrotkach; przestrzega zasad poruszania się po drogach,
 - c) bierze udział w zabawach, minigrach i grach terenowych, zawodach sportowych, respektując reguły i podporządkowując się decyzjom sędziego,
 - d) wie, jak należy zachować się w sytuacjach zwycięstwa i radzi sobie z porażkami w miarę swoich możliwości;
- 4) w zakresie bezpieczeństwa i edukacji zdrowotnej:
 - a) dba o higienę osobistą i czystość odzieży,
 - b) wie, jakie znaczenie dla zdrowia ma właściwe odżywianie się oraz aktywność fizyczna,
 - c) wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw i stosować środków chemicznych niezgodnie z przeznaczeniem,
 - d) dba o prawidłową postawę, np. siedząc w ławce, przy stole,
 - e) przestrzega zasad bezpiecznego zachowania się w trakcie zajęć ruchowych; posługuje się przyborami sportowymi zgodnie z ich przeznaczeniem,
 - f) potrafi wybrać bezpieczne miejsce do zabaw i gier ruchowych; wie, do kogo zwrócić się o pomoc w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia.

Aktywizacja uczniów na lekcjach wychowania fizycznego powinna mieć charakter wielostronny, uzależniony od przyjętych strategii związanych z czynnościami nauczyciela i uczniów w czasie lekcji (Okoń 2003).

Podstawę efektywności aktywnego udziału w lekcjach wychowania fizycznego stanowi strategia emocjonalna („E”). Poprzez gry i zabawy ruchowe, ekspresyjne ćwiczenia przy muzyce, taniec i inne formy ruchowe nauczyciel stwarza atmosferę sprzyjającą wyzwaniu motywacji do ćwiczeń opartą na czynnym współdziałaniu z uczniem na zasadzie dobrowolności, wzbudzania zainteresowania aktywnością ruchową w kontekście odpowiedzialności za zdrowie, sprawność fizyczną, budowę i urodę własnego ciała. Wpływa to na rozwój procesów emocjonalnych, estetycznych, etycznych i hedonistycznych, kształtując tym samym postawy prosomatyczne w postaci skłonności do zachowań kreacyjnych, rekreacyjnych i rehabilitacyjnych.

Zdaniem J. Bielskiego (2005, s. 229) istota strategii asocjacyjnej („A”) w wychowaniu fizycznym polega na uczeniu się pokazanych umiejętności ruchowych i na przyswajaniu ich sobie. Do podstawowych elementów tej strategii autor zalicza:

- zetknięcie się ucznia z nowymi umiejętnościami bądź wiadomościami podanymi przez nauczyciela lub ucznia;
- skojarzenie ich z umiejętnościami lub zasobem informacji już posiadanym;
- uporządkowanie ich;
- zastosowanie i opanowanie nowych umiejętności ruchowych lub nowej wiedzy.

Kolejność czynności jest tu nieodwracalna.

Istotą strategii problemowej („P”) jest samodzielne dochodzenie (poprzez rozwiązywanie zadań problemowych) do nowej wiedzy, nowych umiejętności, doświadczeń i sprawności ruchowej. Czynności uczniów w tej strategii będą ukierunkowane na:

- uświadomienie sobie sytuacji problemowej i sformułowanie wynikających z niej pytań,
- rozwiązanie problemu na drodze samodzielnych poszukiwań odpowiedzi na pytania,
- teoretyczne lub praktyczne sprawdzenie odpowiedzi lub rozwiązań,
- zastosowanie rozwiązań w nowych sytuacjach (por. Bielski 2005, s. 229–230).

Oddziaływanie na rzeczywistość, rozwój sprawności fizycznej, doskonalenie i utrwalanie poznanych umiejętności umożliwia przyjęcie na lekcjach wychowania fizycznego strategii operacyjnej („O”), w której model czynności uczniów obejmuje:

- poznanie celu działania oraz wybranych metod, które mają być zastosowane w działaniu,
- ustalenie metody działania,
- pokaz (przypomnienie) działania wykonanego wzorcowo,
- pierwsze próby uczącego i usprawniającego się, dokładnie kontrolowane,
- ćwiczenia w sprawnym wykonywaniu i ćwiczenia usprawniające (Bielski 2005, s. 230).

Wyniki badań

Publikacja stanowi jedynie wycinek badań dotyczących funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych. Podjęta problematyka dotyczy oceny rozwoju fizycznego i zdolności motorycznych oraz aktywności ruchowej.

Badania miały charakter diagnostyczny. Celem przeprowadzonych badań było poznanie rodzajów, form i sposobów aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na lekcjach wychowania fizycznego w szkole ogólnodostępnej oraz ocena ich rozwoju fizycznego. Metodą wiodącą był sondaż diagnostyczny, w którym zastosowano technikę obserwacji bezpośredniej, wywiad (z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną oraz nauczycielami wychowania fizycznego), ankietę (dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną oraz nauczycieli wychowania fizycznego) i analizę dokumentacji (lekarskiej, psychologicznej, pedagogicznej). Kwestionariusz wywiadu i ankiety został skonstruowany na użytek badań własnych. Diagnozy rozwoju fizycznego dokonano na podstawie pomiarów antropometrycznych, a poziomu sprawności fizycznej – Europejskim Testem Sprawności Fizycznej EUROFIT.

W ocenie poziomu aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na lekcjach wychowania fizycznego w szkole ogólnodostępnej uwzględniono dwa kryteria:

- wychowawcze (osobowościowe),

– dydaktyczne i motoryczne.

Kryteria wychowawcze (osobowościowe) obejmowały:

a) pozytywne nastawienie ucznia do wychowania fizycznego jako przedmiotu:

- przygotowanie do zajęć (głównie strój gimnastyczny),
- aktywność na lekcji (sumienne wykonywanie ćwiczeń, chęć do ćwiczeń, chęć pomocy w czynnościach organizacyjno-porządkowych),
- regularne uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego (frekwencja),
- kreatywność ucznia (np. przygotowanie przez ucznia rozgrzewki, zestawu ćwiczeń, nowej gry, zabawy),
- zachowania prospołeczne (postawa wobec rówieśników, przestrzeganie zasad fair play, przepisów, reguł, itp.);

b) pozalekcyjną i pozaszkolną aktywność ucznia:

- udział w zawodach sportowych, imprezach rekreacyjno-sportowych itp. (głównie jako reprezentant szkoły),
- udział w zajęciach pozalekcyjnych (SKS, UKS, zajęcia rekreacyjne w szkole),
- udział w zajęciach pozaszkolnych (kluby sportowe, organizacje, firmy itp. prowadzące zajęcia rekreacyjno-sportowe dla dzieci i młodzieży),
- współpraca z nauczycielem w organizacji imprez sportowo-rekreacyjnych, propagowanie wartości fizycznej poprzez gazetki, kroniki.

Obszar zainteresowań badawczych w zakresie kryterium dydaktycznego i motorycznego stanowiły:

a) umiejętności ruchowe, czyli przewidziane w programie nauczania elementy techniki i taktyki różnych dyscyplin sportowych, gier i zabaw ruchowych itp.,

b) sprawność fizyczna,

c) wiadomości z zakresu kultury fizycznej (por. Kosiba 2009, s. 17–20).

Ze względu na ograniczone ramy publikacji, w opracowaniu pominięto analizę kryterium dydaktycznego – wiadomości z zakresu kultury fizycznej (temu zagadnieniu poświęcona będzie odrębna publikacja).

W opracowaniu wykorzystano również prace plastyczne dzieci, albowiem aktywne i bierne uczestnictwo w różnorodnych formach aktywności ruchowej rozbudza nie tylko potrzebę ekspresji ruchowej, ale też w wielu przypadkach chęć emocjonalnego wypowiedzenia się. Rysunek dziecka jest odzwierciedleniem uczuć, zdolności intelektualnych, wrażeń

liwości, zapału twórczego. W wielu przypadkach stanowi formę kompensacji – kiedy poziom sprawności ruchowej nie dorównuje rówieśnikom, dzieci ujawniają swoje pragnienia w działalności plastycznej. Uczniowie pokazują nie tylko swoje ulubione dyscypliny sportu, ale również te formy aktywności ruchowej, w których sami uczestniczą. Potrafią uchwycić nie tylko atmosferę widowiska sportowego – oprawę stadionu, boiska, zachowanie kibiców, reklamy, ale także charakter ruchu w prezentowanych na rysunkach dyscyplinach sportu (Dąbrowska 2009, s. 5).

Badaną grupę stanowiło 71 dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczących się w II i III klasie szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Wiek badanych to 9–12 lat (różnica wiekowa badanych uczennic wynikała przede wszystkim z opóźnienia organizacyjnego – odroczonego obowiązku szkolnego lub powtarzania klasy). Badania przeprowadzono w 56 szkołach podstawowych na terenie województwa małopolskiego, śląskiego, dolnośląskiego i podkarpackiego, w których lekcje wychowania fizycznego prowadzili nauczyciele wychowania fizycznego (a nie nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej). Badania przeprowadzili studenci pedagogiki specjalnej oraz słuchacze studiów podyplomowych w ramach seminarium magisterskiego i dyplomowego pod kierunkiem dr Ewy Dyduch.

Poziom zdrowia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Zdrowie, zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia, definiowane jest jako dobrostan człowieka w zakresie jego fizycznego, psychicznego i społecznego funkcjonowania, a nie tylko brak choroby lub kalectwa. Zachowanie zdrowia oraz jego wzmacnianie jest podstawowym warunkiem szczęścia i zadowolenia z życia, wpływa też na jego jakość (por. Kowalewski 2010, s. 12).

Problemy zdrowotne badanej populacji (71. dziewczynek z niepełnosprawnością intelektualną, uczennic klas II i III ogólnodostępnej szkoły podstawowej), poza chorobami wieku dziecięcego dotyczyły:

- chorób przewlekłych, w tym: padaczka, cukrzyca wieku dziecięcego, astma oskrzelowa;
- schorzeń i wad narządów zmysłów, w tym:

- wady wzroku: krótkowzroczność, dalekowzroczność, astygmatyzm, zez, chroniczne zapalenie spojówek,
- wady słuchu: niedosłuch, zapalenie ucha zewnętrznego i środkowego;
- wady wymowy: seplenienie, jąkanie;
- zaburzeń układu ruchowego – mniejsza sprawność ruchowa, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, niska sprawność manualna;
- wrodzonych i nabytych wad postawy i zaburzeń statyki, w tym: skolioza kręgosłupa, lordoza szyjna i lędźwiowa, kifoza piersiowa, wady stóp (płaskostopie, stopa końsko-szpotawa) i kolan (szpotawość i koślawość);
- schorzeń układu oddechowego, w tym:
 - wirusowe i bakteryjne zapalenie gardła i migdałków podniebnych,
 - nieżyt nosa i gardła,
 - zapalenie oskrzeli i płuc;
- schorzeń układu krążenia, w tym:
 - wady serca wrodzone,
 - nadciśnienie tętnicze;
- chorób metabolicznych i endokrynologicznych.

Poziom rozwoju fizycznego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Prawidłowy przebieg rozwoju fizycznego jest istotnym wskaźnikiem zdrowia, a niekiedy także sprawności fizycznej. U uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie rozwoju fizycznego obserwuje się niezręczność ruchową, wzmożone napięcie mięśniowe, tzw. „rozzutność” ruchową, niepokój ruchowy aż do ruchów mimowolnych (tiki, grymasy) oraz niechęć do ruchu.

Rozwój fizyczny rozumiany jest jako całokształt procesów biologicznych (biologicznych i biochemicznych) zachodzących w rozwijającym się organizmie (z wyłączeniem sfery psychicznej). W obszarze rozwoju fizycznego (somatycznego) podstawowymi jego elementami są:

- wzrastanie, czyli zmiany wielkości organizmu poprzez rozrost (zwiększanie wymiarów i masy tkanek) i rozplem (mnożenie się liczby komórek). Procesy te wpływają na powiększanie się wzrostu i masy ciała,
- różnicowanie, czyli doskonalenie się struktury komórek i tkanek (cytotogeneza i histogeneza), grupowanie tkanek w określone narządy i układy (organogeneza) oraz dostrajanie się poszczególnych układów względem siebie połączone z formowaniem się ogólnych kształtów i proporcji organizmu (typogeneza),
- dojrzewanie, czyli doskonalenie poszczególnych funkcji narządów i układów oraz integracja, czyli dostrajanie się funkcji w ramach całego organizmu (por. Kowalewski 2010, s. 109).

Oceny rozwoju fizycznego dokonano w oparciu o tylko jeden z jego aspektów, a mianowicie wzrastanie. Pomiar dotyczył rozmiarów ciała i jego masy. Po dokonaniu pomiarów wysokości i ciężaru ciała uczennic z niepełnosprawnością intelektualną porównano te wielkości z wynikami populacji wzorcowej (Jodłowska, Woynarowska (red.) 2002, s. 17–21).

Analiza wysokości ciała badanych dziewcząt w porównaniu do badań ogólnopolskich nie wykazała istotnych różnic poziomu tej cechy u dziewczyn z niepełnosprawnością intelektualną. Niedobór wysokości ciała dotyczył jedynie 4. osób (w grupie 9-latek), co stanowiło 5,6% ogółu badanej populacji. Pozostałe wyniki mieściły się w granicach szeroko pojętej normy rozwojowej. Najliczniejszą grupę we wszystkich kategoriach wiekowych stanowiły wyniki zbliżone do wyników średniej populacji wzorcowej (między 26. a 75. centylem). Odnotowano je w przypadku 53. osób (74,6%). Niskimi i średnio-niskimi wynikami pomiaru wysokości ciała (między 4. a 25. centylem) cechowało się 11 badanych (15,5%). Wyniki pozostałych dziewczynki były na poziomie średnio-wysokim i wysokim (między 76. a 97. centylem).

Wyniki pomiarów masy ciała dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną wskazują, iż również w tym zakresie wyniki ponad połowy badanych – 39. osób (54,9%) mieszczą się w granicach normy dla poszczególnych grup wiekowych. Najwięcej, bo aż 27 wyników (69,2%) mieściło się na poziomie średnio-wysokim i wysokim, a pozostałe 12 na poziomie przeciętnym (30,8%). Niedobór masy ciała wystąpił u sześciu 9-letnich dziewczynki (co stanowi 8,45% badanej populacji). Ciężar ciała przekraczający normy rozwojowe dla dziewcząt 11- i 12-letnich odnotowano aż w 26. przypadkach (36,6%).

Poziom sprawności fizycznej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Sprawność fizyczna, zdaniem J. Bielskiego (2005, s. 107), to zespół cech osobniczych, których wyrazem jest funkcjonalna wydolność organizmu w zakresie układu krążenia, oddychania, wydalania oraz termoregulacji. Sprawnym fizycznie, według tego autora, jest człowiek odporny na działanie niekorzystnych warunków bytowania, zdolny do wykonywania pracy fizycznej wymagającej znacznego zaangażowania siły, szybkości, wytrzymałości, zwinności i gibkości, czyli człowiek o wszechstronnym rozwoju zdolności motorycznych. Sprawność fizyczna to również warunek zachowania niezależności życiowej w sytuacjach związanych z codzienną aktywnością, w tym w czynnościach samoobsługi, takich jak: mycie, ubieranie się, przygotowywanie posiłków, a także czynnościach produkcyjnych, rekreacyjnych i sportowych (Osiński 2009, s. 151). Do uwarunkowań sprawności fizycznej R. Przewęda i R. Trześniowski (1992, s. 14–15) zaliczają:

- a) stopień wyrobienia zdolności kondycyjnych osobnika,
- b) umiejętności ruchowe, wiedzę i doświadczenie,
- c) motywację decydującą o tym, że człowiek chce osiągnąć jak najlepsze rezultaty.

Do pomiaru sprawności fizycznej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wykorzystano Europejski Test Sprawności Fizycznej EUROFIT (1991)². Test ten składał się z 8.³ prób sprawnościowych, tj.: postawa równoważna na jednej nodze (równowaga ogólna), stukanie w krążki (szybkość), w siadzie skłon dosiężny w przód (gibkość), skok w dal z miejsca (siła eksplozywna), siady z leżenia tyłem (wytrzymałość mięśni brzucha), zwis na ugiętych ramionach (siła funkcjonalna), bieg wahadłowy 10 x 5m (szybkość biegowa, zwinność), wytrzymałościowy bieg wahadłowy. Celem tych badań była nie tylko ocena poziomu sprawności fizycznej uczniów, ale również, a nawet przede wszystkim, uświadomienie im ważności poszczególnych komponentów sprawności

² Na potrzeby pomiaru ogólnej sprawności fizycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną opracowano EUROFIT SPECJALNY. Zdaniem W. Skowrońskiego, osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną można badać testem EUROFIT.

³ Europejski Test Sprawności Fizycznej EUROFIT składa się z 9. prób, ale ze względu na brak w wielu szkołach dynamometru w badaniu pominięto pomiar siły statycznej.

fizycznej i ich wpływu na funkcjonowanie człowieka oraz wdrażanie do świadomych, systematycznych i samodzielnych pomiarów i interpretacji różnych właściwości/dyspozycji.

Badane uczennice podjęły wszystkie próby testu, choć w wielu przypadkach dało się zauważyć niechęć i opór przed wykonaniem konkretnego zadania. Zachęta i pomoc nauczyciela minimalizowały ten opór. Dziewczynki próby te starały się wykonywać jak najlepiej, koncentrowały się na zadaniach, interesowały się uzyskanymi wynikami. Ich emocje związane z wykonywanym ćwiczeniem (próbą) i uzyskanym wynikiem były zróżnicowane. Przejawiały się silnym zahamowaniem lub nadmiernym wyrażaniem emocji, niewspółmiernym zarówno do sytuacji, jak i uzyskanego rezultatu. Większość z nich była z siebie niezadowolona. Dziewczęta uważały, że odniosły porażkę, ale tylko niektóre wyrażały chęć powtórnego wykonania zadania. Zaledwie 17 badanych dziewcząt (23,9%), pomimo że uzyskały dość niskie wyniki cieszyło się, że udało im się wykonać poszczególne próby.

W trakcie wykonywania ćwiczeń dało się zauważyć pewne nieprawidłowości ruchowe takie jak: niezgrabność, zwolnienie tempa ruchu, brak koordynacji pomiędzy pracą różnych grup mięśniowych, zbyt silne lub zbyt małe napięcie mięśni powodujące zakłócenia proporcji pomiędzy szybkością a precyzją ruchów. Dziewczynki z trudem zapamiętywały treść przekazywanych informacji, nie potrafiły samodzielnie wykonać poszczególnych prób sprawnościowych, wykazywały niski poziom zdolności elementarnych (zwłaszcza w zakresie biegania i skakania).

Najniższe wyniki badane uczennice z niepełnosprawnością intelektualną osiągnęły w wytrzymałościowym biegu wahadłowym. Bardzo szybko „gubiły” rytm biegu, zatrzymywały się, tłumacząc: „już szybciej i dalej nie mogę”. Wszystkie uzyskane w tej próbie wyniki były albo znacznie poniżej normy w poszczególnych grupach wiekowych, albo nie mieściły się w żadnych normach (dotyczy to zwłaszcza grupy 9- i 10-latek). Wyniki dziewczynek 11- i 12-letnich z niepełnosprawnością intelektualną odpowiadały normom pełnosprawnych dziewczynek 7-letnich.

Niski poziom sprawności fizycznej badane uczennice prezentowały również w próbie szybkości. Stukanie w kładki okazało się zadaniem zbyt złożonym. Dziewczynki skupiały się na technice wykonywania zadania, a nie na szybkości jego wykonania. W wielu przypadkach występowały trudności w śledzeniu toru ruchu, zapamiętywaniu kolejnych aktów ru-

chowych. Poziom wykonania tej próby we wszystkich badanych grupach wiekowych był o 2–3 lata poniżej normy wiekowej.

Badania wykazały, że uczennice z niepełnosprawnością intelektualną najbardziej rozwinięte mają takie cechy motoryczne jak równowaga, siła i gibkość. Uzyskane przez nie wyniki nieznacznie odbiegały od średnich wyników rówieśników będących w normie intelektualnej.

Osobowościowe determinanty aktywności ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej

Nastawienie ucznia do wychowania fizycznego jako przedmiotu nauczania

- Przygotowanie do zajęć

Badane dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczennice klas II i III szkoły podstawowej rzadko były w pełni przygotowane do zajęć wychowania fizycznego. Najczęściej zapomniały o strojach gimnastycznych i odpowiednim obuwiu. Twierdziły, że wygodnie ćwiczy im się w ubraniu, które miały na sobie i nie widziały potrzeby przebierania się. Często ściągały sukienki i spódniczki „żeby się nie pobrudziły lub nie pogniotyły”. Nie zdawały sobie sprawy, że niewłaściwy ubiór krępuje ich ruchy, ogranicza lub nawet uniemożliwia ich wykonanie. Wśród badanych były i takie dziewczynki (17 osób), które zawsze miały czysty strój gimnastyczny (najczęściej getry i bawełniany podkoszulek lub dres) oraz specjalne obuwie. Przyznawały one, że „to mama pilnuje i pakuje te rzeczy”. Wielokrotnie zdarzały się również sytuacje, w których uczennice odmawiały związania włosów gumką, twierdząc, że „brzydko wyglądają” (zwłaszcza dziewczęta 12-letnie).

- Aktywność na lekcji

Aktywność ruchowa dziewcząt na lekcjach wychowania fizycznego uzależniona była głównie od typu lekcji i rodzaju ćwiczeń na nich eksponowanych. Nauczyciele, uwzględniając specyfikę rozwoju fizycznego dziewczynek w różnym wieku, tak organizowali zajęcia, aby kształtować i rozwijać wiele czynności ruchowych i zdolności motorycznych, akcentując równocześnie jedną z nich.

Celem tych ćwiczeń było kształtowanie nawyku ruchowego⁴ poprzez uczenie się nowych czynności ruchowych w zakresie:

- tworzenia się odruchu czuciowo-ruchowego – w trakcie ćwiczeń tworzy się odruch wyzwalany za pośrednictwem układu nerwowego, gdzie reakcja organizmu jest odpowiedzią efektora (mięśnia) na bodziec działający na receptor,
- wzrastającej świadomości – wyobrażenia ruchowe i opanowanie zadania ruchowego oddziałują na psychikę ucznia (por. Bronikowski 2005, s. 27).

Łatwe ćwiczenia gimnastyczne nauczane metodą całościową w zmieniających się warunkach, starannie dobrane gry i zabawy ruchowe aktywizowały badane dziewczynki, umożliwiały uczestnictwo wszystkim, nawet tym najmniej sprawnym, dawały satysfakcję z wykonywanych ćwiczeń, pomimo powtarzania tego samego (lub podobnego) ruchu motywowały do zwiększonego wysiłku fizycznego i przewyższania trudności w opanowaniu poszczególnych czynności ruchowych.

Niestety, wiele ćwiczeń ukierunkowanych było na uczenie wyizolowanych, szczegółowych czynności ruchowych, często niezrozumiałych dla uczniów (metoda analityczna). "Czyste" zajęcia kształtujące określone czynności ruchowe czy cechy motoryczne (siłę, szybkość, wytrzymałość), były przez badane określane jako „nudne”, „monotonne”, „ciężkie”, „bez-sensowne” i „nie wiadomo po co”. Ćwiczenia wymagające wysiłku fizycznego, wielokrotnych powtórzeń, zbyt wyrozumowane, wykonywane na komendę, z przesadnym egzekwowaniem precyzji ruchu, a także zmieniające się warunki demotywowały dziewczęta. Często nie chciały one wykonywać żadnych trudnych ćwiczeń, stawiały silny opór. Unikały jeśli już nie lekcji wychowania fizycznego, to poszczególnych ćwiczeń. Nie lubiły ćwiczeń nawet przy minimalnym obciążeniu (np. sztangielek, hantli, piłek lekarskich, woreczków z piaskiem). W trakcie ćwiczeń przybory te często wypadały im z rąk dezorganizując daną czynność ruchową, co było okazją do wyrażania swojej dezaprobaty ze strony innych ćwiczących (głośne zwracanie uwagi, wyśmiewanie, słowne poniżanie, poszturchi-

⁴ Nawyk ruchowy – nabyta, wyuczona czynność spostrzeżeniowo-ruchowa, oparta na mechanizmach neurofizjologicznych, zapewniająca uzyskanie z góry przewidzianych wyników działania z dużą pewnością, sprawnie, z minimalną stratą czasu i energii i często w stanie nieświadomości wtórnej (Czajkowski 1993, za: Bronikowski 2005, s. 28).

wanie, ponaglanie). Dziewczęta niechętnie wykonywały również ćwiczenia w zwisach i podporach.

Wydłużony czas reakcji, niski poziom koncentracji uwagi, zaburzona koordynacja ruchowa, niski poziom zdolności do szybkiej reakcji na sygnał, powodowały wycofywanie się uczennic z niepełnosprawnością intelektualną z ćwiczeń bieżnych wymagających przyśpieszenia, zmiennej intensywności czy doganiania. Nie rozumiejąc poleceń, nie reagowały na nie, miały trudności w zrozumieniu zasad i reguł gier i zabaw bieżnych. Udział w tych ćwiczeniach wymagał zazwyczaj zachęty ze strony nauczyciela.

Badana grupa niechętnie uczestniczyła również w grach zespołowych. Dziewczynki nigdy nie były wybierane do zespołów – przydzielał je do nich nauczyciel. Prezentując niższy poziom sprawności fizycznej i ograniczoną sprawność intelektualną nie były atrakcyjnymi partnerkami dla normalnie rozwijających się rówieśników.

W trakcie tych ćwiczeń skarżyły się na złe samopoczucie i brak sił. Niemożność wykonania jakiegoś ćwiczenia tłumaczyły też stwierdzeniem „nie wiem jak to mam zrobić”, „nie umiem tego zrobić”, „to jest dla mnie za ciężkie”, lub „nie będę ćwiczyć, bo nie”. Brak natychmiastowych, widocznych efektów ćwiczeń wymagających często wzmoczonego wysiłku fizycznego i wielokrotnych powtórzeń, świadomość niskiej sprawności fizycznej, często niemożność podjęcia rywalizacji i współzawodnictwa (żadna z badanych dziewcząt nie występowała w reprezentacji szkoły), to czynniki, które obniżały motywację, zniechęcały do zajęć, wyzwały napięcie i negatywne emocje.

Największe zainteresowanie, a zarazem najwyższy poziom aktywności ruchowej badane uczennice wykazywały podczas zajęć muzyczno-ruchowych z elementami tańca. Zajęcia te, oparte głównie na grupie ćwiczeń stosowanych (użytkowych i sportowych) kształtowały przede wszystkim koordynację ruchową, czyli zdolność do:

- wykonywania aktów ruchowych złożonych pod względem stosunków koordynacyjnych,
- przestawiania się z jednych – ściśle skoordynowanych ruchów na inne,
- szybkiej realizacji nowych aktów ruchowych warunkujących zmianę pozycji i postawy ciała zarówno w warunkach standardowych, jak i zmiennych (por. Bielski 2005, s. 59).

W trakcie tych ćwiczeń dziewczęta „zapominały” o „bezsensownych” zajęciach, na których uczyły się (poprzez systematyczne wielokrotne powtarzanie) poszczególnych, pojedynczych czynności ruchowych, umożliwiających im aktywne uczestnictwo w zajęciach muzyczno-ruchowych. Nie występował u nich tzw. transfer specyficzny (pionowy). Badane nie wiązały uprzednio zdobytego doświadczenia z tym, czego się w danym momencie uczyły. Nie widziały np. związku między ćwiczeniami polegającymi na chodzeniu na palcach (wzdłuż narysowanej linii, po ławeczce gimnastycznej), a postawą i ruchami w tańcu. Z zapałem zatem wykonywały te wszystkie „ciężkie” ćwiczenia oparte na elementach równowagi, gibkości i szybkości jak: skłony tułowia w przód (zarówno w pozycji stojącej, jak i siedzącej), krążenia ramion (w tył i przód), krążenia bioder (w obydwu kierunkach), wymachy nóg (w staniu, w leżeniu bokiem, przodem, tyłem). Dziewczęta łatwiej i szybciej uczyły się nowych ruchów, ich kolejności. Nie zrażały się dużą liczbą powtórzeń – każde ćwiczenie, ruch, układ wykonywały sumiennie i rzetelnie. Zwraçały uwagę na tempo i dokładność, a poprawność wykonywania ćwiczeń mobilizowała je do zwiększonego wysiłku fizycznego. Cieszył je coraz to większy zakres ruchomości w stawach umożliwiający wykonywanie coraz to obszerniejszych ruchów (gibkość), wzrastająca precyzja zestrojonych ruchów (zręczność), ich skoordynowanie i wyważenie (zwinność). Zajęciom tym zazwyczaj towarzyszył radosny i pogodny nastrój. Lubianą przez badane formą aktywności ruchowej były również wycieczki i spacer.

W badanej grupie 21 dziewcząt (29,6%) bardzo niechętnie uczestniczyło w zajęciach wychowania fizycznego. Swoje uczestnictwo na tych lekcjach badane traktowały jako przymus. W ich nastroju dominowała apatia, obojętność, a w zachowaniu – niezależnie od sytuacji zadaniowej – wysoki poziom lęku, niepewność, ogólny niepokój, niechęć do interakcji społecznych.

Zamiast aktywnie uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego uczennice chętnie pomagały nauczycielowi w czynnościach organizacyjno-porządkowych: przynosiły przyrządy i przybory, ustawiały sprzęt sportowy, zgłaszały się do sędziowania.

- Regularne uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego (frekwencja)

Wszystkie badane uczennice brały udział w lekcjach wychowania fizycznego, jednak frekwencja na zajęciach była niska. Było to spowodowa-

ne chorobą, niedyspozycją, brakiem strojów gimnastycznych, a także, za przyzwoleniem nauczyciela, zwalnianiem z lekcji pod byle pretekstem. Z lekcji wychowania fizycznego uczennice były „zabierane” na badania lekarskie, zajęcia socjoterapeutyczne z pedagogiem szkolnym, reedukację, zajęcia logopedyczne czy gimnastykę korekcyjną.

Spośród 43. badanych uczennic objętych w ramach wychowania fizycznego obowiązkową nauką pływania aż 35 z nich (81,3%) było zwolnionych z tych zajęć (na podstawie zaświadczeń lekarskich lub pisemnych próśb rodziców).

- **Kreatywność ucznia**

Stosowanie metod kreatywnych podczas lekcji wychowania fizycznego wpływa na zwiększenie aktywności i spontaniczności uczniów, gdyż zapewniają one swobodę działania, wolny wybór stopnia trudności ćwiczeń, gier, zabaw. Samodzielnie opracowywane i komponowane przez ćwiczących zadania, zwiększają kreatywność, innowacyjność, inwencję twórczą, odwagę, uczą współpracy i współdziałania w grupie oraz ponoszenia odpowiedzialności nie tylko za działanie własne, ale i swoich partnerów.

Swoistą formą twórczej aktywności dziecka jest improwizacja ruchowa. W tej formie zajęć dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczyły nie tylko chętnie, ale i aktywnie. Fabularyzacja ćwiczeń, swoboda ruchowa i świadomość możliwości ruchowych swojego ciała, muzyka, atmosfera odprężenia i radości inspirowały badane do poszukiwania rozwiązań ruchowych, za pomocą których mogły wyrazić swoje przeżycia emocjonalne. Natomiast na tradycyjnych lekcjach wychowania fizycznego badane uczennice rzadko proponowały własne ćwiczenia. Najczęściej naśladowały zachowania nauczyciela lub pełnosprawnych rówieśników. Dziewczęta najchętniej samodzielnie lub w parach (rzadziej w małych grupach) tworzyły krótkie, proste układy gimnastyczne lub taneczne do wybranej przez siebie muzyki. Często do ćwiczeń wykorzystywały szarfy, skakanki, piłki, czasem obręcze.

- **Zachowania prospołeczne**

Ćwiczenia gimnastyczne eksponowane na lekcjach wychowania fizycznego stwarzają naturalną okazję do kształtowania postaw i zachowań prospołecznych. Badane uczennice, skoncentrowane na poprawnym wykonywaniu ćwiczeń, tylko w niewielkim stopniu pomagały sobie wzajem-

nie. W grupie 9-letnich uczennic aż w 9. przypadkach zaobserwowano brak zainteresowania, bądź sporadyczne przejawy zainteresowania innymi dziećmi i ich zabawami oraz niechęć do podejmowania z nimi kontaktu. Starsze uczennice naśladując inne dzieci wchodziły z nimi w kontakt i zaczynały współdziałać. Spośród 71. badanych 48 dziewcząt (z różnych grup wiekowych) zawsze wyrażało chęć wspólnej zabawy i współpracy z innymi dziećmi.

Dziewczęta starały się przestrzegać zasad obowiązujących w grupie, choć nie zawsze je rozumiały, stąd też ich zachowania nie zawsze były właściwe w określonej sytuacji. Badane nie potrafiły wytłumaczyć znaczenia terminu *fair play*. Termin ten z niczym im się nie kojarzył, stąd też nie stosowały go nie tylko na lekcjach wychowania fizycznego, ale i w innych sytuacjach szkolnych.

W momencie, kiedy nie potrafiły wykonać elementu ruchowego proponowanego przez nauczyciela, przeszkadzały innym uczniom w wykonywaniu ćwiczeń, zabierały im przyrzędy gimnastyczne, popychały, wyśmiewały innych, głośno (czasem nawet wulgarnie) domagały się zwrócenia na siebie uwagi.

Zmiany w postawach i zachowaniach prospołecznych badanych, choć powolne, stawały się coraz bardziej widoczne. Aktywność społeczna, początkowo podejmowana na zasadzie naśladownictwa, działania na polecenie, stopniowo zmieniała się w aktywność podejmowaną z własnej inicjatywy.

Pozalekcyjna i pozaszkolna aktywność uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

- Udział w zawodach sportowych, imprezach rekreacyjno-sportowych

Jedną z popularniejszych form aktywności ruchowej organizowanej przez szkoły był festyn rekreacyjny. W 34. badanych placówkach szkolnych był on organizowany przynajmniej 3–4 razy w roku szkolnym, a w pozostałych 2–3-krotnie. Organizowanie festynu rekreacyjnego było najczęściej związane z określonym wydarzeniem, np. Dniem Dziecka, Dniem Patrona Szkoły, Dniem Sportu, akcjami charytatywnymi. Jego celem, poza szerzeniem kultury fizycznej, wdrażaniem do aktywnych form spędzania wolnego czasu, była integracja środowisk lokalnych. Stąd też

uczestniczyli w nich nie tylko uczniowie, ale również ich rodzice, rodzeństwo, osoby znaczące w środowisku lokalnym, znani aktorzy, sportowcy, radni, a nawet posłowie.

Dla uczennic z niepełnosprawnością intelektualną udział w festynach rekreacyjnych stanowił ogromne przeżycie. Na długo przed samym festynem dopytywały się o termin, zasady udziału, konkurencje, nagrody. Wszystkie badane uczennice aktywnie też w nich uczestniczyły. Zgłaszały się do wszystkich możliwych konkurencji, nawet tych wymagających wysokiej sprawności ruchowej. Dyplomy, wyróżnienia, nagrody rzeczowe, słodycze, różnorodne gadzety, które otrzymywali wszyscy uczestnicy, stanowiły rekompensatę za zajęcie często odległego (ostatniego) miejsca.

W placówkach szkolnych, w których uczennicami były badane dziewczęta zawody sportowe były często organizowane. Najpopularniejsze były rozgrywki międzyklasowe w grach zespołowych. W klasach młodszych były to „dwa ognie”, mini koszykówka, unihokej, piłka nożna, kometka. Żadna z badanych uczennic nie brała udziału w tych imprezach.



Rys. 1. Szkolne rozgrywki w grach zespołowych

Lekkoatletyka, oparta na naturalnych formach ruchu takich jak chód, bieg, skok i rzut była dyscypliną sportową lubianą przez badaną grupę, ale dziewczęta sporadycznie brały udział w szkolnych zawodach lekkoatletycznych (23 osoby, co stanowi zaledwie 32,4% badanej grupy).

Aż 56 uczennic (78,9%) wyrażało chęć uczestniczenia w różnych zawodach sportowych, ale „pan/i ich nie wybrał/a”.

Choć w organizowanych przez szkołę zawodach sportowych dziewczynki nie brały czynnego udziału, to często przychodziły na zawody, dopingowały koleżanki, cieszyły się z ich sukcesów.



Rys. 2. Na zawodach sportowych

- Udział w zajęciach pozalekcyjnych

W ramach zajęć pozalekcyjnych dzieciom i młodzieży doskonałą dawkę ruchu zapewniają: sport, rekreacja, turystyka. Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, że czynny udział w zajęciach sportowych w ramach SKS-u lub UKS-u bierze tylko 7 uczennic (9,8%). Dziewczynki te nie trenują określonej dyscypliny sportowej, ale chodzą (dwa razy w tygodniu) na zajęcia o charakterze ogólnorozwojowym.

Zajęcia rekreacyjne organizowane w poszczególnych szkołach cieszą się wśród uczennic z niepełnosprawnością intelektualną dużą popularnością, albowiem nie wymagają rygorystycznego przestrzegania przepisów oraz stosowania specjalnej techniki i taktyki. Najbardziej rozpowszechnioną formą rekreacji ruchowej jest aerobik, czyli ćwiczenia fizyczne o charakterze tanecznym przy muzyce w szybkim tempie, ukierunkowane głównie na rozwój wytrzymałości aerobowej, koordynacji ruchowej, gibkości, siły oraz estetyki ruchu (Dyduch 2004, s. 350). W zajęciach aktywnie uczestniczy 59 osób (83%). Zajęcia te w 42. szkołach prowadzone są w formie zorganizowanych zajęć pozalekcyjnych, a także w świetlicach szkolnych.

Ciekawą i coraz chętniej podejmowaną przez dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną formą aktywności ruchowej o dużych walo-

racz zdrowotno-usprawniających (dotlenia organizm, poprawia funkcjonowanie układu krążenia, angażuje do wysiłku większość mięśni ciała) jest nordic walking, czyli marsz ze specjalnie do tego przystosowanymi kijkami. Ta forma aktywności, podejmowana jest przez 43 uczennice (60,5%), w tym również te z nadwagą i otyłością. Twierdzą one, że „łatwiej i szybciej im się chodzi z kijkami” i wykorzystują je nie tylko podczas spacerów i wycieczek szkolnych, ale również w drodze do i ze szkoły.

Badana grupa rzadko uczestniczyła w dodatkowych zajęciach sportowych organizowanych w szkołach. Dziewczynki tłumaczyły, że „i tak na nich nic nie robią, bo pan/pani ćwiczy z innymi dziećmi, więc wolą ten czas spędzić w domu/z rodzicami/na zakupach/przy komputerze/oglądając telewizję/bawiąc się”.



Rys. 3. Na wycieczce

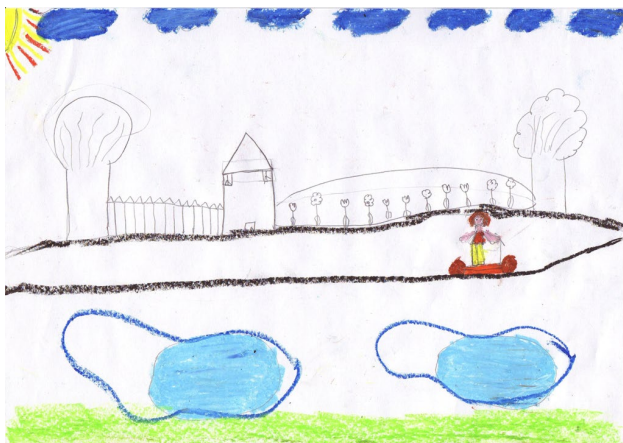
- Udział w zajęciach pozaszkolnych

Wśród badanej grupy 16 osób (22,5%) uprawiało sport wyczynowo w klubach sportowych. Były to: judo (2 osoby), biegi przełajowe (3 dziewczynki), kolarstwo górskie (5 osób), saneczkarstwo (3 uczennice), lekkoatletyka, taekwondo oraz pływanie.



Rys. 4. Na treningu

Ponad połowa badanych dziewcząt (53,5%) deklarowała swój aktywny udział w zajęciach rekreacyjno-sportowych organizowanych przez ośrodki kultury, organizacje młodzieżowe, stowarzyszenia działające przy parafiach. Były to zajęcia ukierunkowane na ogólny rozwój fizyczny (np. ćwiczenia gimnastyczne), rozwijanie sprawności fizycznej, zainteresowań. Najbardziej lubiły zajęcia taneczne. Na tych zajęciach badane dziewczęta mogły też zaprezentować swoje umiejętności np. w jeździe na rowerze lub na deskorolce.



Rys. 5. Moja ulubiona dyscyplina sportowa



Rys. 6. W tym jestem najlepsza

- Współpraca z nauczycielem

W badanej grupie (71 uczennic z niepełnosprawnością intelektualną) jedynie niespełna połowa (48,6%) czynnie uczestniczyła w organizacji imprez sportowo-rekreacyjnych. Najczęściej uczennice angażowane były do roznoszenia ulotek, rozwieszania plakatów, przygotowywania poszczególnych stanowisk, przynoszenia sprzętu, pilnowania.

Dziewczynki rzadko brały czynny udział np. w organizowaniu spotkań ze znanymi sportowcami, w redagowaniu gazetki szkolnej. Nawet jeśli przynosiły jakieś materiały (zdjęcia, ilustracje, artykuły) były one często pomijane, traktowane jako bezwartościowe.

Podsumowanie

Aktywność ruchowa jest zarówno czynnikiem warunkującym zdrowie, jak i następstwem dobrego samopoczucia (zdrowia). Tylko człowiek zdrowy jest zdolny do pełnej i wszechstronnej aktywności poznawczej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej (Lewicki 2006, s. 258). W życiu człowieka niepełnosprawnego aktywność ruchowa ma takie samo znaczenie jak u osób zdrowych. Służy podtrzymaniu jego zdrowia, a ściślej: sprawności, wytrzymałości i wydolności tak, by mógł on jak najlepiej funkcjonować w życiu społecznym.

Przeprowadzone badania wykazały, że aktywność ruchowa niepełnosprawnych intelektualnie dziewczynek, uczennic klas II i III ogólnodostępnych szkół podstawowych jest niska i uwarunkowana różnymi czynnikami: stanem zdrowia, niepełnosprawnością intelektualną, niskim poziomem kompetencji osobistych (wyrażania emocji, nieumiejętnością stosowania zachowań asertywnych, niewiarą we własne możliwości), komunikacyjnych (zwłaszcza komunikowania się językiem „ja”) i społecznych (nieumiejętność współdziałania w grupie, rozwiązywania problemów i konfliktów), niskim poziomem rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej, postawą nauczyciela.

Szkolne wychowanie fizyczne ciągle jeszcze jest ukierunkowane na nauczanie rozmaitych aktywności ruchowych, najczęściej związanych z różnymi dyscyplinami sportu. Nauczyciele wychowania fizycznego często nie znając i nie rozumiejąc naturalnych potrzeb i ograniczeń dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stawiają im zbyt duże wymagania, którym uczniowie nie są w stanie sprostać. Stąd też zajęcia wychowania fizycznego często są mało atrakcyjne, zwłaszcza dla uczniów mniej sprawnych ruchowo, co powoduje rosnącą absencję uczniów na tych zajęciach. Rzadkie stosowanie zasad intelektualizacji, autoedukacji i perspektywy znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia samodzielną aktywność ruchową uczniów w czasie pozalekcyjnym.

Dlatego też priorytetowym zadaniem szkoły jest stworzenie takich warunków, aby uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mogli realizować się w sposób twórczy w różnych formach aktywności ruchowej, będącej tym obszarem rozwoju, w którym osoby te mogą osiągnąć sukces, a tym samym przeżyć radość i odkryć swoje zdolności. Uczestnictwo w różnych formach aktywności ruchowej przełamuje bariery psychiczne i kształtuje pozytywne postawy wobec inności drugiego człowieka, a przede wszystkim zapobiega poczuciu osamotnienia, odrzucenia i społecznej izolacji.

Bibliografia

- Bronikowski M. (red.) (2002), *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, cz. I, Wyd. eMPI², Poznań
- Bronikowski M. (red.) (2005), *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, cz. II, Wyd. eMPI², Poznań
- Dąbrowska A. (2009), *Kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów na lekcjach wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 11
- Dłużewska-Martyniec W. (2009), *Aktywność sportowa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] S. Kowalik (red.), *Kultura fizyczna osób z niepełnosprawnością*, GWP, Gdańsk
- Dyduch E. (2004), *Wychowanie fizyczne w edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, UŚ, Katowice
- Dyduch E. (2004), *Aktywność ruchowa jako czynnik integracji społecznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie*, [w:] D. Czubała, J. Lach-Rosocha (red.), *Niepełnosprawni wśród nas. O dostęp do edukacji i prawo do rozwoju*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała
- Dyduch E., Wyczesany J. (2009), *Rola warsztatów terapii zajęciowej w aktywizacji młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi*, Wyd. Naukowe PTP, Poznań
- Gilewicz Z. (1964), *Teoria wychowania fizycznego*, Sport i Turystyka, Warszawa
- Górna-Lukasik K. (2009), *Wiadomości z kultury fizycznej a przygotowanie ucznia do pracy samodzielnej*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 9
- Jodłowska M., Wynarowska B. (red.) (2002), *Testy przesiewowe u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Karwański A. (2003), *Ciało i zdrowie człowieka w nowoczesnym systemie wychowania fizycznego*, AWF, Poznań
- Kowalewski I. (2010), *Promocja zdrowia i bezpieczeństwo w szkole wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków
- Lewicki Cz. (2006), *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Wydawnictwo UR, Rzeszów
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Żak, Warszawa
- Okoń W. (1997), *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa
- Osiński W. (2009), *Metody diagnostyczno-ewaluacyjne*, [w:] S. Kowalik (red.), *Kultura fizyczna osób z niepełnosprawnością*, GWP, Gdańsk
- Palczewska J., Niedźwiecka Z. (2001), *Wskaźniki rozwoju somatycznego dzieci i młodzieży warszawskiej*, [w:] *Medycyna wieku rozwojowego*, t. V, Res Medica, Warszawa

-
- Skowroński W. (2007), *EUROFIT SPECJALNY. Test sprawności motorycznej dla osób z upośledzeniem umysłowym*, Zeszyty Naukowo-Metodyczne AWF, Warszawa
- Sulisz S. (1991), *Wychowanie fizyczne w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa
- Sulisz S. (2000), *Wychowanie fizyczne w kształceniu zintegrowanym*, WSiP, Warszawa
- Tatarczuk W. (2004), *Metodyka wychowania fizycznego*, Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra

ADAM MIKRUT

Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością¹

Ocenianie szkolne – wyjaśnienie pojęcia

Zgodnie z „Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych” ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne ucznia oraz jego zachowanie (§ 2, ust. 1). Ocenianie w odniesieniu do osiągnięć ucznia polega – zgodnie z cytowanym rozporządzeniem (§ 2, ust. 2) – „[...] na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej [...] i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę”. Z kolei ocenianie zachowania ucznia „[...] polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę klasy, nauczycieli oraz uczniów danej klasy stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków ucznia określonych w statucie szkoły” (§ 2, ust. 3). Użyty w podanych określeniach termin „rozpoznawanie” sugeruje, iż ocenianie ma charakter pewnego procesu. Obejmuje on wiele szczegółowych czynności. Należą do nich m.in. formułowanie wymagań edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych oraz kryteriów oceniania zachowania, ocenianie bieżące, ustalanie poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych oraz śródrocznej i rocznej (semestralnej) oceny z zachowania czy ustalanie warunków i sposobu informowania rodziców (lub opiekunów prawnych) o postępach i trudnościach ich dziecka w nauce (§ 3, ust. 3).

¹ Zawarte w niniejszym tekście odniesienia do jurysdykcji oświatowej dotyczą stanu prawnego we wrześniu 2010 roku.

Franciszek Bereźnicki (2001, s. 426) odnosząc się do preferowanego w dokumentach resortowych terminu „ocenianie” wskazał, iż obejmuje on zarówno „[...] sprawdzanie, co uczeń umie, jakie ma osiągnięcia i braki, ja również wystawianie stopnia”. Owo „sprawdzanie” to inaczej kontrola. Co prawda oba terminy – jak pisze Wincenty Okoń (1995, s. 339) – znaczą mniej więcej to samo, ale drugi z nich – częściej stosowany w tradycyjnej praktyce szkolnej – wyraźnie akcentuje nadrzędność nauczyciela nad uczniami, a tymczasem współczesne rozumienie sprawdzania uwzględnia nie tylko wykonywanie tej czynności przez nauczyciela w stosunku do uczniów, ale także rozpoznawanie własnych osiągnięć przez poszczególnych uczniów, jak i sprawdzanie siebie samego przez nauczyciela dbającego o poprawność kierowania uczeniem się swoich podopiecznych. Nawiązując do słownikowej definicji, według której „kontrola” to m.in. „[...] porównanie stanu faktycznego ze stanem wymaganym” (*Słownik języka polskiego*, 1978), możemy przyjąć, że kontrola (sprawdzanie) osiągnięć ucznia to czynność zmierzająca do stwierdzenia dysonansu – bądź jego braku – między faktycznym poziomem jego wiadomości i umiejętności a oczekiwaniami wynikającymi z wymagań edukacyjnych. W podobnym duchu wypowiada się Bolesław Niemierko (2002, s. 120), który sądzi, iż sprawdzając osiągnięcia uczniów upewniamy się, czy uzyskali oni oczekiwane osiągnięcia, przy czym oczekiwania owe – jak wyjaśnia autor – dotyczą opanowania przewidzianych czynności jako wyniku uczenia się (tamże, s. 20–21). Gdy z jakichś względów nie jesteśmy w stanie określić uzasadnionych oczekiwań co do osiągnięć uczniów, to pozostaje nam jedynie możliwość zróżnicowania owych osiągnięć, tj. odnotowania ewentualnych różnic między poziomem opanowania określonych czynności przez poszczególnych uczniów (tamże, s. 120), co nie jest przecież tożsame z określeniem stopnia realizacji celu ich uczenia się. Z wywodów autora jasno wynika, iż jedyną drogą sprawdzenia osiągnięć ucznia jest zaobserwowanie odpowiednich czynności, bowiem istotą omawianych osiągnięć „[...] jest to, co uczniowie potrafią wykonać i wykonują” (Niemierko 1997b, s. 498). Ostatnia teza sugeruje, iż przejawem osiągnięć szkolnych jest nie tylko fakt, iż uczeń jest w stanie wykonać daną czynność, ale także to, iż chce ją wykonać. Stąd też osiągnięcia te dzieli się – zdaniem Bolesława Niemierki (tamże, s. 499) – m.in. na poznawcze i motywacyjne (emocjonalne, wychowawcze). Przykładem osiągnięć poznawczych jest umiejętność czytania, roz-

wiązywania określonego rodzaju zadań matematycznych, umiejętność gry na wybranym instrumencie muzycznym czy sprawne przeprowadzanie zebrania klasowego (tamże, s. 499). Z kolei o osiągnięciach motywacyjnych (emocjonalnych, wychowawczych) świadczą nawyki czytelnicze, zainteresowania matematyczne, zamiłowania muzyczne albo zaangażowanie w pracę na rzecz klasy (tamże, s. 499). Choć oba rodzaje osiągnięć są ze sobą silnie powiązane (aczkolwiek nie należy tego powiązania przeceniać; bywają przecież uczniowie, którzy nie lubią matematyki, ale ją umieją lub tacy, którzy ją lubią, ale zupełnie sobie z nią nie radzą, zob. Niemierko 2002, s. 122), to nie mogą być one sprawdzane w ten sam sposób. W przypadku osiągnięć poznawczych ważny jest bowiem wynik uczenia się w postaci wykonania określonej czynności, w odniesieniu zaś do osiągnięć motywacyjnych – gotowość do jej wykonania. Sprawdzając osiągnięcia poznawcze zakładamy zatem, że uczeń chce wykonać daną czynność, dlatego stwarzamy mu taką sytuację, w której będzie – jeżeli potrafi – mógł to uczynić (tj. sytuację egzaminacyjną). Inaczej rzecz wygląda z osiągnięciami motywacyjnymi. Dokonując ich kontroli zakładamy, że uczeń potrafi wykonać daną czynność, ale nie wiemy czy chce to uczynić. Aby się o tym przekonać staramy się obserwować jego zachowania w możliwie naturalnych sytuacjach (Niemierko 1997b, s. 499). W nowszej publikacji Niemierko (2002, s. 122) stwierdza wręcz, iż planowe i systematyczne sprawdzanie osiągnięć ucznia powinno się ograniczać jedynie do dziedziny praktycznej i poznawczej, w odniesieniu zaś do dziedziny emocjonalnej i światopoglądowej (zainteresowania, zamiłowania, gesty, przeżycia, wartości, motywacja, postawy) powinniśmy zadowolić się tym, „[...] co sam uczeń zechce nam – i ewentualnie swojej klasie – ujawnić.” Wkraczanie w te dziedziny jest bowiem wkraczaniem w sferę osobistą i może w niej dokonać wielkiego spustoszenia (tamże, s. 122).

Efektom sprawdzania może być – chociaż nie musi – ocena szkolna. Jest ona wartościowaniem odnotowanej w trakcie sprawdzania rozbieżności (bądź jej braku) między tym jak jest, a jak powinno być. Stanowi zatem pewną informację o efektach uczenia się wzbogaconą sądem wartościującym owe efekty (Bereźnicki 2001, s. 447). Tak rozumianą ocenę uzewnętrznia się w rozmaity sposób. Może ona przyjąć postać stopni (not) wyrażonych w skali ocen, przy czym skala owa może mieć postać liczbową (np. 1–6), słowną (np. niedostateczny czy dobry) (Okoń 1981, s. 287), ikoniczną (np. skrzywione lub uśmiechnięte buźki), motoryczną

(np. odpowiednie gestykulacje, ruchy rąk), a nawet dźwiękową (np. głos gwizdka) (Niemierko 2002, s. 185). W gruncie rzeczy – jak podkreśla B. Niemierko (tamże, s. 184–185) – rodzaj zastosowanego symbolu jest mało istotny, najważniejsze jest bowiem jego umowne, zakodowane znaczenie, a przede wszystkim to, aby uczeń potrafił ów znak odszyfrować i przypisać mu pełną i wartościową informację o tym, co było przedmiotem oceny. Sprowadzenie oceny do samego faktu wystawienia stopnia szkolnego jest – zdaniem W. Okonia (1981, s. 207) – zbytnim uproszczeniem. Możliwości sposobu ustosunkowania się nauczyciela do osiągnięć ucznia są przecież o wiele szersze. Może ono przyjąć formę pisemną lub ustną, a także różnych zewnętrznych objawów zachowania się nauczyciela (np. mimika). Niemierko (1997a, s. 57) podkreśla również, iż na ocenę szkolną składa się nie tylko stopień szkolny, ale także odpowiedni komentarz dotyczący kontekstu tych osiągnięć, a więc roli samego ucznia, nauczyciela, treści nauczania, a nawet „obudowy” materialnej procesu nauczania–uczenia się i jego organizacji. Komentarz taki może przyjąć np. następującą formę:

Cieszę się, że potrafiłeś sobie dać radę z przedmiotem! Gdybyś jednak uznał, że to cię nie zadawała i potrzebna ci będzie jego lepsza znajomość, przeczytaj uważnie rozdział z podręcznika uzupełniającego i rozwiąż samodzielnie kilkanaście zadań. Jeśli poświęcisz po parę godzin tygodniowo przez miesiąc, sięgniesz co najmniej po czwórkę. Stać cię na to (tamże, s. 57).

Taki bądź podobny komentarz do stopnia szkolnego jest bardzo ważny, bowiem w większości przypadków uczeń oczekuje informacji o: 1) związku między przebiegiem uczenia się i jego wynikiem (efektem tej informacji może być rewizja dotychczasowego sposobu uczenia się, a przynajmniej refleksja nad jego zaletami i ograniczeniami), 2) interpretacji wyniku (informacja tego rodzaju może przeciwdziałać nadmiernemu uogólnianiu wyniku sprawdzania, np. w formie sądu: „do niczego się nie nadaję”, bądź nadużywaniu jego mocy prognostycznej, np. w postaci sądu: „nigdy się tego nie nauczę”, 3) wykorzystaniu wyniku (taktowne uwagi nauczyciela mogą ułatwić uczniowi samodzielne obmyślenie „planu dalszego rozwoju”) (Niemierko 2002, s. 191–192).

Na zakończenie rozważań o opatrywaniu stopnia szkolnego odpowiednim komentarzem warto wspomnieć, iż możliwą formą oceny jest

sam komentarz bez stopnia. Przyjmuje ona w tym przypadku postać tzw. oceny opisowej. Jest ona – jak wyjaśnia B. Niemierko (2002, s. 194) – rozbudowanym, nieformalnym komentarzem pisemnym o wynikach kształcenia. Komentarz ten ma charakter nieformalny w tym sensie, iż w małym stopniu wiąże się z wymaganiami programowymi i „skonstruowany” jest za pomocą języka potocznego. Oparty jest na ogół na obserwacji wielu zakresów szkolnego funkcjonowania ucznia i zawiera wiele skierowanych do niego zachęt i wskazówek. Według Krystyny Rau i Ireny Chodoń (1999, s. 8–9), tego typu ocena ma stanowić antidotum na mankamenty typowych stopni szkolnych, takie jak: mała wartość informacyjna odnośnie postępów szkolnych ucznia, ignorowanie jego faktycznych możliwości, dzielenie uczniów na dobrych i złych, zachęcanie do zachowań rywalizacyjnych, nadmierne uzależnianie uczniów od nauczyciela jako dysponenta ocen czy wreszcie celowe ukrywanie przez uczniów swoich braków w wiadomościach i umiejętnościach w celu uniknięcia negatywnej oceny szkolnej. Wśród atrybutów oceny opisowej Irena Adamek (1997, s. 125) akcentuje takie jej zalety, jak:

- dostrzeganie wysiłku dziecka i umacnianie w nim wiary we własne siły;
- przygotowanie ucznia do samokontroli i samooceny;
- zapewnianie dziecku bezpieczeństwa psychicznego;
- nauczanie uczniów rozsądnej współpracy i wzajemnej pomocy;
- podejmowanie przez dzieci zadań, za wykonanie których nie grozi im ocena negatywna;
- rzadsze zrażanie się uczniów do rozwiązywania trudnych zadań;
- osiągnięcie lepszych wyników przez ucznia;
- większa obiektywność, dowartościowanie, mobilizacja i umożliwienie harmonijnego rozwoju;
- dostarczanie uczniowi możliwości przeżywania i odkrywania wiedzy dla wiedzy, a nie dla stopnia.

Istotnym mankamentem oceny opisowej – o czym pisze B. Niemierko (2002, s. 196–197) – jest jej potoczny język, który może stanowić przeszkodę w zakresie precyzyjnego formułowania ważnych dla ucznia informacji. Wyjściem z tej sytuacji byłoby uwzględnienie w komentarzach odpowiedniej terminologii naukowej. Nie można jednak z niej skorzystać z uwagi na kompetencje językowe odbiorców, którymi w przypadku tego

rodzaju oceny są u nas uczniowie najmłodszy („Rozporządzenie...”, 2007, § 13, ust. 3).

Szerokie rozumienie pojęcia „ocenie” (obejmujące wiele grup czynności, a nie tylko – jak to często bywa – samo wystawienie oceny) proponuje również Iwona Kopaczyńska (2004). Autorka nawiązuje w swoich rozważaniach do postulatów pedagogiki humanistycznej akcentujących rolę samowiedzy i autorefleksji (autoanalizy) w rozwijaniu autoregulacji, a więc odpowiedzialności za przebieg oraz samokontrolę uczenia się i rozwoju. Spełnienie tego postulatu uwarunkowane jest koniecznością włączenia dodatkowego ogniwa w proces dydaktyczny. Chodzi o to, aby uczeń po wykonaniu określonego zadania dokonał samodzielnej analizy jego przebiegu i wyniku, wykrył oraz – jeżeli potrafi – skorygował ewentualne błędy, a dopiero potem poddał całość swojej pracy ocenie ze strony nauczyciela (tamże, s. 83). Biorąc pod uwagę powyższe sugestie, na ocenianie jako proces powinny składać się następujące czynności:

- a) nauczyciel tworzy sytuację wraz z możliwymi zadaniami;
- b) uczeń podejmuje aktywność, rozwiązuje zadanie, wykonuje pracę, co obserwuje nauczyciel;
- c) uczeń wyszukuje i poprawia błędy, dokonuje autoanalizy i samooceny;
- d) nauczyciel wyraża ocenę, uwzględniając cały proces pracy ucznia i efekt końcowy (tamże, s. 84).

Widzimy, iż autorka nadaje ocenianiu sens czynności przenikającej cały proces kształcenia (tamże, s. 84). Ocenianie w takim rozumieniu jest procesem rozłożonym w czasie i obejmującym całą pracę ucznia „[...] od momentu podjęcia zadania, przez wykonanie, samodzielne dokonywanie analizy, autorefleksję, dalszą pracę, do ostatecznego wyniku” (tamże, s. 35), a nie tylko jej efekt końcowy. Taki sposób oceniania, tj. współwystępującego we wszystkich stadiach procesu nauczania-uczenia się, nazywany bywa ocenianiem kształtującym. Sprawdzanie kształtujące (określane również jako bieżące) połączone z oceną ma sprzyjać – jak pisze W. Okoń (1995, s. 340) – permanentnemu doskonaleniu pracy nauczyciela i ucznia. Według przywołanego powyżej humanistycznego paradygmatu edukacji, owe doskonalenie pracy ucznia powinno opierać się na informacji zwrotnej o swoich osiągnięciach, pochodzącej z autoanalizy i autorefleksji nad przebiegiem i efektami uczenia się. Oprócz oceniania kształtującego wymienia się również ocenianie sumujące. Ma

ono miejsce po „przerobieniu” jakiegoś działu programowego czy po zakończeniu określonego cyklu nauki szkolnej, a więc „[...] niejako zamyka proces kształcenia [...]” (Okoń 1995, s. 240). B. Niemierko (2002, s. 188) przywołaną tutaj typologię oceniania uzupełnia jeszcze o ewaluację diagnostyczną, będącą wartościowaniem osiągnięć ucznia na początku procesu kształcenia². Ma ona – jak pisze cytowany autor – szczególne znaczenie w humanistycznym podejściu do kwestii oceniania. Często wyraża się ona zbieraniem wyników zupełnie nieformalnej obserwacji dokonywanej na „wejściu” kształcenia, chociaż diagnoza taka może być niejako „[...] rozciągnięta na cały okres poprzedzający usamodzielnienie się ucznia w kierowaniu własną karierą szkolną, [...] ma pokazać, jak można uczniowi pomóc” (tamże, s. 188).

Z dotychczasowych rozważań wynika wyraźny związek między sprawdzaniem (kontrolą) i oceną. Nie ulega żadnej wątpliwości, iż ocena jako sąd wartościujący wyniki uczenia się powinna zawsze opierać się na efektach sprawdzania wskazujących na ewentualne różnice między oczekiwanym i faktycznym stanem osiągnięć ucznia. Bez uwzględnienia wiedzy płynącej ze sprawdzania ocena zupełnie traci swój sens, bowiem przyjmuje charakter intuicyjny, przypadkowy i powierzchowny (Arends, za: Kopaczyńska 2004, s. 44). Nie oznacza to wcale, iż sens traci również sprawdzanie niesfinalizowane konkretną oceną. Bezwyjątkowe łączenie sprawdzania z oceną grozi bowiem niepożądanymi następstwami natury dydaktycznej i wychowawczej. Prowadzi ono – jak pisze I. Kopaczyńska (2004, s. 44) – do selekcji uczniów, ich klasyfikowania i szeregowania, permanentnego demaskowania, a nawet do zaburzeń w sferze motywacji uczenia się, które mogą dotknąć nie tylko uczniów słabych, ale także tych dobrych. W odniesieniu do tych ostatnich mogą one objawiać się obniżeniem poziomu motywacji na skutek zbyt łatwo przychodzących sukcesów „pieczętowanych” wysokimi ocenami. Przytoczone tutaj obserwacje w pełni uzasadniają tezę, iż nie każde sprawdzanie (kontrola) powinno kończyć się wystawieniem oceny. Wydaje się nawet, iż zbyt częste finalizowanie sprawdzania oceną należy do istotnych mankamentów omawianego elementu procesu kształcenia (Mikrut 2008, s. 83). A przecież kontrola bez oceny – jak wyżej wspomniano – nie traci swoich wartości. Dzięki niej uczeń dowiadyuje się w jakim znajduje się miejscu względem

² Pojęcie ewaluacji osiągnięć ucznia obejmuje – zdaniem autora – sprawdzanie i ocenianie.

sformułowanych wobec niego oczekiwań, nauczyciel zaś otrzymuje informację o skuteczności swoich działań. Jeden i drugi mają zatem szansę dokonywania ewentualnych korekt w zakresie przebiegu i warunków specyficznych dla siebie aktywności, co ostatecznie staje się ważnym czynnikiem zapobiegającym powstawaniu zaległości w uczeniu się tego pierwszego.

Sprawdzanie i ocena osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością – rozważania teoretyczne i przegląd aktualnych przepisów prawa oświatowego³

Ocenianie w procesie kształcenia osób z niepełnosprawnością ma – zdaniem Czesława Kosakowskiego (2003, s. 264) – zdecydowanie szersze znaczenie niż w kształceniu uczniów pełnosprawnych. Wynika to z faktu wzbogacenia kształcenia specjalnego o cały obszar oddziaływań rewalidacyjnych. Przy takim ujęciu ocenianie odnosi się nie tylko do wiadomości i umiejętności (cech instrumentalnych) oraz zachowania się ucznia (cech kierunkowych), ale ponadto obejmuje jego postępy

[...] w zakresie zyskiwania sprawności poprzez zabiegi kompensacyjne, rekreacyjne, usprawnianie i wzmacnianie dynamizmu adaptacyjnego (autorewalidacja) w tych zakresach, w których z racji uszkodzeń organicznych, czy też tylko zaburzeń funkcjonalnych nastąpiło zahamowanie, opóźnienie, obniżenie, czy też upośledzenie sprawności funkcji (tamże, s. 252).

Kosakowski zwraca uwagę na rolę oceniania w procesie uruchamiania tzw. autorewalidacji (tamże, s. 260), a więc stopniowego odchodzenia od zewnętrznego sterowania aktywnością ucznia z niepełnosprawnością na rzecz systematycznego oddawania mu inicjatywy w zakresie decydowania o własnym rozwoju i rewalidacji. Autorewalidacja – jak uzupełnia cytowany autor (tamże, s. 36) – wyraża się pozyskaniem ucznia do pracy nad sobą, włączeniem go w proces rewalidacji poprzez dynamizowanie jego psychiki przekazaniem mu – w miarę jego możliwości – odpowiedzialności za jego los i życie. Źródłem takiej aktywizacji psychiki jest

³ Niektóre rozważania zawarte w tym fragmencie tekstu nawiązują do treści innej pracy autora (Mikrut 2008, s. 89–94).

m.in. autorefleksja, czyli swoiste przeżywanie w sobie swoich mocnych i słabych stron (Obuchowska 1993, s. 23). Aby stało się to możliwe, należy stworzyć uczniowi takie warunki działania, w których będzie mógł doświadczać trudu pokonywania przeszkód, orientować się nie tylko w swoich słabościach, ale także zachowanych zasobach wewnętrznych. W ten sposób zdobędzie on adekwatną i rzetelną wiedzę o sobie, dostrzeże swoje autentyczne możliwości poznawcze i praktyczne, nabędzie orientacji dotyczącej sposobu przeżywania własnych niepowodzeń i sukcesów. Taka samowiedza będzie podstawą kierowania własnym uczeniem się i rozwojem. Nauczyciel może sprzyjać owej autorefleksji dzięki zastąpieniu tradycyjnego oceniania tzw. ocenianiem aktywizującym, czyli włączającym ucznia w proces oceniania. W takiej sytuacji zdobędzie on wiedzę o sobie m.in. na podstawie informacji zwrotnych płynących z namysłu (autokontroli) nad własnym uczeniem się i jego efektami, w tym nad popełnionymi błędami i możliwościami ich skorygowania (Kopaczyńska 2004, s. 9). Źródła samooceny własnych osiągnięć szkolnych mają nie tylko wewnętrzny, ale także zewnętrzny charakter. Zależy ona m.in. od opinii i ocen innych osób, zwłaszcza tych znaczących. Istotną rolę w tym zakresie – zwłaszcza w przypadku uczniów najmłodszych i w średnim wieku szkolnym – ma ocena wystawiona przez nauczyciela (Niebrzydowski 1989, s. 52). Uczeń oczekuje od niego informacji o sobie, o tym jaki jest, co i jak robi, o swoich możliwościach i zaletach, ale także o tych cechach, które wymagają korekty i usprawnienia. Aby ocena nauczyciela była rzeczywiście czynnikiem motywującym do pracy nad usuwaniem trudności, uczeń musi ją zaakceptować. Uczyni to wówczas, gdy będzie przekonany, że została wystawiona przez nauczyciela wolnego od uprzedzeń, zabiegającego o obiektywizm, bezstronność i sprawiedliwość. Ważne jest również, aby była mu ona zakomunikowana w atmosferze pozbawionej przykrych napięć, frustracji, zniechęcenia i wzajemnych uprzedzeń (Mikrut 2008, s. 90). W takich warunkach uczeń zrozumie, iż ocena, nawet ta negatywna, w żadnym przypadku nie odnosi się do niego jako osoby, a jest jedynie sądem wartościującym dotyczącym jakiegoś jego konkretnego wytworu czy działania; że oceniany jest nie człowiek, ale jego dzieło (Kowalska, Rychlicka 2005, s. 103).

Fakt rozmaitych uszkodzeń i zaburzeń, które z natury rzeczy utrudniają uzyskiwanie powszechnie oczekiwanych osiągnięć szkolnych, każe zastanowić się nad pytaniem o sposób oceniania ucznia z niepełnospraw-

nością. Nauczyciel stoi tutaj przed poważnym dylematem. Według Urszuli Buryn i współautorek (2001, s. 103) może on wybrać jedną z trzech wersji postępowania oceniającego⁴:

- oceniać ucznia z niepełnosprawnością zgodnie z obligatoryjnymi wymaganiami na poszczególne stopnie szkolne;
- oceniać ucznia z niepełnosprawnością pozytywnie bez względu na to, jakie są jego wiadomości i umiejętności;
- oceniać ucznia z niepełnosprawnością zgodnie ze zindywidualizowanymi kryteriami, stawiając mu jasne wymagania na poszczególne stopnie szkolne.

Pierwszy sposób oceniania łączy się – zdaniem cytowanych autorek – z niebezpieczeństwem narażenia ucznia z niepełnosprawnością na stały brak sukcesów szkolnych bez względu na to, jakie podejmuje wysiłki i starania. Ów brak sukcesu jest w tym przypadku naturalnym następstwem porównywania jego osiągnięć szkolnych z oczekiwaniami adresowanymi do uczniów pełnosprawnych. Może to rodzić poczucie niesprawiedliwości i zniechęcenia wynikające z subiektywnego przekonania, iż „cokolwiek bym zrobił i tak nie zostanie to docenione”. Tymczasem – jak pisze Iwona Chrzanowska (1997, s. 60) – najistotniejszym czynnikiem mobilizującym uczniów z niepełnosprawnością do działania „[...] jest potrzeba przeżywania powodzenia w pracy [...]. Każde, nawet najmniejsze powodzenie, każda pozytywna ocena pracy, są (dla nich – przyp. A.M.) silnym bodźcem do działania, dają [...] wiarę we własne możliwości i wartość”.

Wiele mankamentów można zauważyć również w drugim rozwiązaniu. Niczym nieuzasadnione wysokie oceny sprawiają – według Urszuli Buryn i współautorek (2001, s. 103) – że uczeń pozbawiony jest szansy analizowania swoich faktycznych umiejętności oraz rozwijania rzeczowej i trafnej samooceny, a każde niepowodzenie przyjmuje z ogromnym rozczarowaniem. Protekcyjne traktowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na terenie szkoły ogólnodostępnej czy integracyjnej ma również swoje negatywne konsekwencje wychowawcze, bowiem pełnosprawni rówieśnicy – zwłaszcza nieprzygotowani w tym względzie przez nauczyciela – mogą odbierać taką sytuację jako wyraz jego nadzwyczajnych praw i odnosić się do niego z zazdrością oraz niechęcią.

⁴ Uwagi auterek dotyczą w szczególności uczniów z wadą słuchu, ale mogą – naszym zdaniem – być uogólnione na problemy oceniania osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Swobodne operowanie oceną szkolną w tym celu, aby uchronić ucznia przed prawdą o jego rzeczywistych brakach i w ten sposób rozwijać u niego motywację do uczenia się, określa się jako tzw. dydaktyzm (Niemierko 1997a, s. 123). Rozwiązanie takie – jak wyjaśnia Niemierko (tamże, s. 123) – ma pewną wartość jedynie w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, które nie ukształtowały jeszcze u siebie realistycznej samooceny, stąd też bezgranicznie ufają ocenom nauczyciela. W miarę upływu czasu i dojrzewania dydaktyzm staje się dla ucznia szkodliwy, bowiem zaczyna on dostrzegać rozdzźwięk między tym co faktycznie wie i potrafi a tym, w jaki sposób formalnie wartościowane są jego osiągnięcia szkolne. Świadomość tej różnicy staje się w jego oczach źródłem upadku autorytetu nauczyciela i zupełnego braku zaufania do wystawianych przez niego ocen. Te ostatnie tracą dla niego jakiegokolwiek znaczenie, zatem nie spełniają żadnej ze swoich funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, społecznej czy – w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością – rewalidacyjnej. W tym kontekście za uzasadnioną należy uznać uwagę Iwony Chrzanowskiej (1997, s. 54), aby nie unikać sprawiedliwych ocen negatywnych, zaś dla osłabienia ich frustracyjnego charakteru czynić wiele starań o odpowiedni przebieg całego procesu oceniania. Pokusa wystawiania tylko pozytywnych ocen jako swoistej rekompensaty za krzywdę, jaką los zgotował uczniowi w postaci takiej czy innej niepełnosprawności okazuje się – jak autorka dalej wyjaśnia (tamże, s. 60) – złudna i niebezpieczna, bowiem wcześniej czy później życie rozliczy go z jego rzeczywistych kompetencji w radzeniu sobie z różnymi zadaniami i wyzwaniem, a w efekcie narazi na niepotrzebne i bolesne rozczarowanie.

Spośród wymienionych przez siebie kilku sposobów oceniania, Urszula Buryn i współautorki (2001, s. 103) za najbardziej właściwe uznały trzecie rozwiązanie. W praktyce wyraża się ono obniżeniem wymagań do poziomu zgodnego z rzeczywistymi możliwościami ucznia z niepełnosprawnością po to, aby – przy odpowiednim zaangażowaniu w uczenie się – mógł im sprostać i zasłużyć na pozytywną ocenę. Dzięki temu dajemy uczniowi możliwość rzeczowej i trafnej oceny swoich wiadomości i umiejętności, zaś ocena szkolna zgodna z subiektywnym wartościowaniem swoich osiągnięć staje się ważnym czynnikiem motywującym ucznia do dalszej pracy.

Należy wyraźnie podkreślić, iż nie każde obniżenie wymagań przynosi wspomniane efekty. Wiele w tym zakresie zależy od „polityki” szkoły

i stosunku nauczycieli wobec ucznia wykazującego kłopoty w radzeniu sobie z oficjalnymi wymaganiami programowymi. Zdaniem Bolesława Niemierki (2002, s. 218–219), stosowanie obniżonych wymagań (tzw. drugiego układu wymagań) w praktyce można sprowadzić do czterech strategii o niejednakowych walorach dydaktycznych i wychowawczych:

1. Strategia otwarta – przyjazna: przyzwolenie. W tym przypadku zarówno regulamin oceniania wewnątrzszkolnego, jak i poszczególni nauczyciele oficjalnie informują uczniów o obniżonych wymaganiach, z których mogą skorzystać ci z nich, którzy ujawniają trudności w uczeniu się, co wcale nie zwalnia ich z prób spełnienia pierwszego układu wymagań. Uczniowie korzystający z tej strategii mogą zawsze liczyć na wydatną pomoc ze strony nauczycieli.
2. Strategia otwarta – nieprzyjazna: zwalczanie. Uczniowie dowiadują się od nauczyciela, iż z uwagi na to, iż są „słabi” tymczasowo poddani zostaną obniżonym wymaganiom programowym, ale ostatecznie muszą im podołać, bowiem inaczej zagrożeni będą brakiem promocji. Mimo określenia takich warunków, okres trwania „taryfy ulgowej” ciągle jest przedłużany, zaś uczniom cały czas przypomina się o ich trudnościach w uczeniu się i grożących konsekwencjach.
3. Strategia ukryta – przyjazna: zrozumienie. W ramach tej strategii zarówno regulamin oceniania wewnątrzszkolnego, jak i nauczyciele oficjalnie nie informują uczniów o możliwości obniżenia wymagań programowych, jednak w praktyce każdy uczeń ujawniający odpowiednią postawę i zaangażowanie w uczeniu się może liczyć na przychyłność w trakcie oceniania.
4. Strategia ukryta – nieprzyjazna: potępienie. Nauczyciel w zasadzie cały czas odnosi się do oficjalnego układu wymagań, zaś niskie osiągnięcia „słabych” uczniów traktuje jako pretekst dla rozmaitych zabiegów „wychowawczych” pozwalających zapanować nad klasą. Ostatecznie, wymyślając im od „leniów”, ocenia uczniów pozytywnie, chociaż nisko.

Zdaniem cytowanego tutaj autora, strategie „[...] otwarte są lepsze od ukrytych, a przyjazne są lepsze niż nieprzyjazne” (tamże, s. 219). Te ostatnie świadczą o manipulowaniu stopniami, pozorowaniu kierowania wychowawczego oraz zaniedbaniu diagnozy, ponadto mogą stanowić źródło stresu, a nawet fobii szkolnej uczniów.

Z punktu widzenia oceniania osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością jedyną dopuszczalną strategią wydaje się być strategia otwarta – przyjazna. Atrybut otwartości strategii wymaga, aby uczeń dokładnie zdawał sobie sprawę z tego, że aby zasłużyć na pozytywną ocenę musi, mimo swojej niepełnosprawności, spełnić określone i jasno zarysowane wymagania. Zostały one sformułowane na miarę jego faktycznych możliwości, zatem nie powinien oczekiwać żadnych dalszych ulg w tym zakresie. Zawsze może natomiast liczyć na przyjazne relacje z nauczycielem i jego wsparcie w dążeniu do spełnienia owych wymagań. Możliwości szkolne uczniów, nawet z tym samym rodzajem i stopniem niepełnosprawności, bywają na ogół bardzo zróżnicowane. Różnice te – zdaniem Czesława Kosakowskiego (2003, s. 259) – mogą dotyczyć: motywacji, fazy gromadzenia informacji, przetwarzania, wyrażania, tempa uczenia się czy organizacji poznawczej. Nie można również zapomnieć o różnicach w zakresie sytuacji rodzinnej i warunków domowych stanowiących emocjonalny i materialny kontekst uczenia się. Owe zróżnicowane warunki uczenia się poszczególnych uczniów implikują konieczność zróżnicowania kierowanych do nich wymagań. Na tym tle mogą rodzić się wątpliwości co do sprawiedliwości oceniania. Sprawiedliwość owa jawi się bowiem uczniom jako równe traktowanie każdego z nich przez oceniającego nauczyciela. Trudno im pojąć, dlaczego nauczyciel w różny sposób mierzy efekty pracy różnych uczniów. Ostatecznie powinni jednak zaakceptować zasadę „po równo, ale na miarę sił i mocy”. Praca nauczyciela wychowawcy nad uzyskaniem zgody na indywidualizację według tej zasady to – jak podkreśla Kosakowski (tamże, s. 260) – „[...] jeden z ważnych czynników integrujących zespół klasy [...]. To również droga do kształtowania postaw tolerancji”. O tak rozumianą tolerancję wśród uczniów należy szczególnie zabiegać. Apel ten nabiera znaczenia zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli szkół ogólnodostępnych, do których uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnością, oraz nauczycieli szkół i klas integracyjnych, bowiem zróżnicowanie wymagań wobec uczniów pełno i niepełnosprawnych jest chyba najbardziej widoczne.

Wdrażanie do autokontroli i samooceny jako efektów przyjęcia otwartej i przyjaznej strategii dydaktycznej w zakresie indywidualizowania wymagań będzie możliwe wówczas, gdy będą się one opierać na dokładnej diagnozie możliwości i potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością. Tylko wnikliwe poznanie wymienionych aspektów funkcjonowania

uczniowi umożliwia sformułowanie wobec niego adekwatnych wymagań, które jednocześnie uwzględniać będą obowiązującą podstawę programową. Zarówno w trakcie gromadzenia informacji o uczniu, jak i korzystania z nich w oddziaływaniach wychowawczo-dydaktycznych i rewalidacyjnych, nauczyciel powinien mieć na uwadze tzw. paradygmat „pozytywnego ukierunkowania”. Wyraża się on w „[...] rozpoznawaniu i wykorzystywaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów” (*Jak organizować edukację*, 2010, s. 10). W ten sposób nauczyciel pozwoli uczniowi osiągnąć sukces na miarę jego możliwości, w konsekwencji zaś stworzy mu szansę dalszego rozwoju ogólnego i edukacyjnego. Nakłada to na nauczyciela obowiązek bardzo starannego dobierania wymagań, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia, zamykając mu tym samym drogę do sukcesu, z drugiej zaś – aby nie były zbyt zaniżone, bowiem mogłyby to negatywnie wpłynąć na jego motywację do radzenia sobie z kolejnymi wyzwaniami (tamże, s. 9).

Wydaje się, iż uwzględnianie w trakcie oceniania pewnych ograniczeń wynikających z faktu niepełnosprawności sprawia, iż możemy je nazwać ocenianiem społeczno-wychowawczym. Istotą takiego oceniania jest bowiem odwoływanie się do „[...] wielu kryteriów, wśród których wymagania programowe mogą odgrywać główną lub tylko pomocniczą rolę” (Niemierko 2002, s. 213). Każdy rodzaj niepełnosprawności charakteryzuje się pewnymi specyficznymi cechami określającymi, w mniejszym lub większym stopniu, warunki uczenia się i jego efekty. Nie sposób pominąć owe właściwości w procesie oceniania szkolnego.

Przykładem oceniania społeczno-wychowawczego są sugestie sformułowane przez Krystynę Bakoń i Katarzynę Siedlecką (2005). Autorki zwracają uwagę, iż „[...] czynnikiem rozstrzygającym w ocenianiu uczniów przewlekle chorych w toku pracy lekcyjnej w każdej szkole, powinien być stan zdrowia ucznia” (tamże, s. 105). Czynnikiem ten można dostrzec w konkretnych wskazaniach metodycznych, a mianowicie:

- Należy docenić ogromny wkład pracy ucznia w uzupełnianie „braków” wynikających z absencji spowodowanej zaostrzeniem choroby. Nie uwzględnienie tego wysiłku jako kryterium oceny może być odczuwane przez niego jako krzywda i porażka.
- Należy wykorzystywać dobre samopoczucie ucznia, wymagając wówczas od niego wzmożonego wysiłku i intensywnej pracy, aby w ten

sposób stworzyć mu szansę na uzyskanie wysokiej, ale w pełni uzasadnionej oceny szkolnej.

- W niektórych przypadkach należy zrezygnować z wystawiania oceny niedostatecznej, a nawet dostatecznej. Powinno to mieć miejsce w sytuacjach nasilania się objawów chorobowych. Jest to ważne, bowiem negatywna ocena wywołuje u ucznia przykre przeżycia, nawet wtedy, gdy jest adekwatna i zakomunikowana w delikatny i taktowny sposób. Owe przykre uczucia osłabiają jego wolę do walki z chorobą, a zatem utrudniają proces leczenia.
- W przypadku znacznego obniżenia wydolności wysiłkowej i samopoczucia ucznia przebywającego w szpitalu należy w szczególności sposób doceniać jego wysiłek ujawniany w tych momentach, w których pozwala na to jego stan zdrowia i oceniać go wówczas na podobnym poziomie, jak czynią to nauczyciele szkoły macierzystej. Zamiast stopni szkolnych można wysłać do tej szkoły ocenę opisową ze wskazaniem tych wiadomości i umiejętności, które uczeń opanował oraz tych, które wymagają jeszcze uzupełnienia i dopracowania (tamże, s. 101–105).

Z kolei oceniając np. osiągnięcia uczniów z wadą słuchu należy brać pod uwagę ich ograniczenia w zakresie sprawności językowej. Stąd też należy pamiętać – zdaniem Marzeny Kowalskiej i Beaty Rychlickiej (2005, s. 103–104) – o tym, aby:

- Nie brać pod uwagę błędów językowych (mylenie głosek, usterki fleksyjne, nieprecyzyjna leksyka, błędy w budowie zdań itp.),
- Przede wszystkim zwracać uwagę na zawartość merytoryczną odpowiedzi (pracy),
- Wziąć pod uwagę rozwój indywidualnych kompetencji, nie tylko standardy wymagań.

Nawiązując do ostatniego z wymienionych kryteriów można przytoczyć opinię Urszuli Buryn i współauterek (2001, s. 103), według których w przypadku uczniów z niepełnosprawnością, niezależnie od rodzaju i stopnia tej niepełnosprawności (przyp. A.M.), nauczyciel powinien oceniać przede wszystkim postęp, przyrost wiedzy i umiejętności. Dlatego musi on umieć dostrzegać zmiany zachodzące w uczniu pod wpływem uczenia się. Na zmiany te należy na ogół długo czekać, bowiem – jak wyjaśnia Czesław Kosakowski (2003, s. 259) – przychodzą one powoli i są efektem bardzo dużego wysiłku zarówno ze strony nauczyciela, jak

i ucznia z niepełnosprawnością, przy czym punktem odniesienia w ocenie owych zmian powinien być zawsze jego stan wyjściowy, a nie normy rozwojowe czy osiągnięcia pełnosprawnych rówieśników. Oceniający nauczyciel powinien zawsze podejmować starania, aby wskazać swojemu uczniowi nawet najdrobniejsze pozytywne strony jego pracy czy odpowiedzi (Kowalska, Rychlicka 2005, s. 103). W przypadku ich braku powinien odnaleźć przynajmniej ich zadatki, usprawiedliwiające jego wiarę w możliwości ucznia. Nie może jednak deklorować takiej wiary bez jakiegokolwiek uzasadnienia (Stróżyński 1999, s. 53). Biorąc pod uwagę fakt, iż wśród szeroko rozumianych kryteriów oceniania społeczno-wychowawczego znajdują się, obok warunków uczenia się (np. z jednej strony uzdolnienia ogólne i przedmiotowe, z drugiej zaś – sytuacja rodzinna i warunki domowe, zob. Niemierko 2002, s. 213), także takie czynniki, jak: stosunek do przedmiotu nauczania, motywacja do uczenia się, pilność, punktualność, obowiązkowość itp. (Adamek 1997, s. 116). Owych „zadatków” możemy szukać nie tylko w ostatecznych efektach, ale także we wkładzie pracy ucznia w ich uzyskanie. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością bywa on niewspółmiernie duży w porównaniu do uzyskanego wyniku.

Propagowana tutaj zasada indywidualizacji w trakcie oceniania osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością znalazła swoje odzwierciedlenie w obowiązujących przepisach prawa oświatowego. Zgodnie z przywołanym wcześniej „Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych”⁵, nauczyciel formułując wymagania edukacyjne niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen

§ 6.1. [...] jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne [...] do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

⁵ Przepisów tego Rozporządzenia nie stosuje się wobec dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (§ 1, ust. 2).

2. Dostosowanie wymagań edukacyjnych [...] do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom, następuje także na podstawie opinii niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej [...].

3. W przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego nauczania dostosowanie wymagań edukacyjnych [...] do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia może nastąpić na podstawie tego orzeczenia⁶.

Ustalając z kolei ocenę klasyfikacyjną z zachowania

[...] ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub odchylenia rozwojowe, należy uwzględnić wpływ stwierdzonych zaburzeń i odchyień na jego zachowanie na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej (§ 15, ust. 6, ze zmianą z dn. 20 VIII 2010).

Cytowane wyżej przepisy prawa oświatowego odnoszą się do tzw. oceniania wewnątrzszkolnego. Dostosowanie procesu oceniania do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów znajduje swoje odbicie również w zasadach dotyczących warunków i form przeprowadzania sprawdzianów po VI klasie szkoły podstawowej i egzaminu po III klasie gimnazjum⁷. Są to już procedury oceniania zewnętrznego, a więc prowadzone przez

⁶ W tym miejscu należy koniecznie przypomnieć, iż zgodnie z propozycją Ministerstwa Edukacji Narodowej uczeń z niepełnosprawnością (a o takim mowa w tym tekście) 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, słabowidzących, niesłyszących, słabosłyszących, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi” (*Jak organizować edukację...*, s. 90). Wymienieni tutaj uczniowie oraz uczniowie z: chorobami przewlekłymi, ADHD, poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, niedostosowaniami społecznie i zagrożeni owym niedostosowaniem oraz wybitnie zdolni, należą – zgodnie z tą propozycją – do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

⁷ Zasady te określone są w cytowanym już „Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 roku, z późniejszymi zmianami”. Autor opracowując poniższy tekst korzystał m.in. z informacji zawartych na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (<http://www.cke.edu.pl> – dostęp: 17 IX 2010).

instytucje zewnętrzne wobec szkoły (Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne), pozwalające nie tylko na zdiagnozowanie osiągnięć szkolnych danego ucznia i ocenę jakości oddziaływań dydaktycznych jego szkoły, ale także na zapewnienie porównywalności zaświadczeń, świadectw i dyplomów bez względu na to, gdzie zostały wystawione. Zarówno do sprawdzianu, jak i egzaminu muszą przystąpić wszyscy uczniowie. Dyrektor okręgowej komisji egzaminacyjnej na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) pozytywnie zaopiniowany przez dyrektora szkoły, może jednak zwolnić z obowiązku przystąpienia do sprawdzianu „ucznia (słuchacza) ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”. Może on również zwolnić z obowiązku przystąpienia do egzaminu gimnazjalnego „ucznia (słuchacza) ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, który nie rokuje kontynuacji nauki w szkole ponadgimnazjalnej”⁸. Z obu omawianych tutaj procedur oceniania zwolnieni są uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (tamże), chociaż – jak pisze Monika Gołubiew-Konieczna (2006, s. 24) – dopuszcza się taką możliwość na wniosek rodziców.

W dokumencie opublikowanym na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁹, zatytułowanym „Procedury organizowania i przeprowadzania sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum, obowiązujące w roku szkolnym 2010/2011” zakłada się (w celu dostosowania warunków i form sprawdzianu oraz egzaminu do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów, udokumentowanych odpowiednią opinią lub orzeczeniem uprawnionej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub zaświadczeniem lekarskim) m.in. przygotowanie różnych zestawów egzaminacyjnych. Różnice dotyczyć mają rodzaju czcionki (Ariel, Times New Roman, druk w piśmie Braille’a lub czarnodruk) i jej wielkości oraz – co najważniejsze – treści. Odpowiednio dostosowaną treść sprawdzianu i egzaminu przewiduje się dla uczniów: z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych oraz słabowidzących. Ponadto dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim opracowuje się zestawy sprawdzianu w języku litew-

⁸ <http://www.cke.edu.pl> [dostęp: 17 IX 2010].

⁹ Tamże.

skim i ukraińskim oraz zestaw egzaminu gimnazjalnego w języku litewskim. Elementami dostosowanych warunków sprawdzianu i egzaminu są ponadto odpowiednio dobrany czas pracy uczniów oraz obecność – w oddzielnej sali – nauczyciela wspomagającego ucznia w czytaniu i pisaniu, jeżeli wymaga tego jego niepełnosprawność.

Treść sprawdzianu i egzaminu opracowuje się na podstawie standardów wymagań egzaminacyjnych. Te ostatnie są efektem szczegółowej analizy podstawy programowej pozwalającej na „przełożenie” zawartych w niej celów, zadań, treści i wymagań na pożądane umiejętności i wiadomości ucznia. Podstawą przeprowadzenia sprawdzianów po VI klasie szkoły podstawowej są obecnie: „Standardy wymagań będące podstawą przeprowadzenia sprawdzianu w szkole podstawowej”, „Standardy wymagań przeznaczone dla uczniów niesłyszących i słabo słyszących” oraz „Standardy wymagań dla uczniów niewidomych i słabo widzących” („Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów”). Z kolei na egzaminie gimnazjalnym diagnozowane są umiejętności i wiadomości ucznia scharakteryzowane w „Standardach wymagań będących podstawą przeprowadzenia egzaminu w ostatnim roku nauki w gimnazjum”, „Standardach wymagań dla uczniów niewidomych i słabo widzących” oraz „Standardach wymagań przeznaczonych dla uczniów niesłyszących i słabo słyszących” („Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów”).

Na zakończenie warto wspomnieć, iż do oceniania zewnętrznego należą również egzamin zawodowy, potwierdzający kwalifikacje zawodowe, oraz egzamin maturalny. Najogólniej rzecz ujmując, warunki i formę tego rodzaju oceniania osiągnięć szkolnych uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego również należy – podobnie jak w odniesieniu do sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego – dostosować do ich możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjnych m.in. poprzez:

- 1) zminimalizowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, wykorzystanie odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;
- 2) odpowiednie przedłużenie czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminu („Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych”, § 6, ust. 2).

Wymienione rozwiązania powinny być przestrzegane zarówno w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych (tamże), jak i specjalnych („Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach”, § 6, ust. 2).

Bibliografia

- Adamek I. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków
- Bakoń K., Siedlecka K. (2005), *Ocena ucznia przewlekle chorego w szkole*, [w:] T. Kott (red.), *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MENiS, Warszawa
- Bereźnicki F. (2001), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków
- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T. (2001), *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN, Warszawa
- Chrzanowska I. (1997), *Z badań nad ocenianiem uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, WSPS, Warszawa
- Gołubiew-Konieczna M. (2006), *Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w świetle aktualnych przepisów prawa oświatowego*, [w:] S. Sadowska (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Akapit, Toruń
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010), MEN, Warszawa
- Kopaczyńska I. (2004), *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Impuls, Kraków

- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Akapit, Toruń
- Kowalska M., Rychlicka B. (2005), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z wadami słuchu*, [w:] U. Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemski, B. Rychlicka, *Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat. Poradnik dla nauczycieli ogólnodostępnych szkół ponadpodstawowych*, MENiS, Warszawa
- Mikrut A. (2008), *Ocenianie jako obszar kompetencji nauczyciela kształcenia zintegrowanego pracującego metodą ośrodków pracy*, [w:] P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, Impuls, Kraków
- Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa
- Niemierko B. (1997a), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa
- Niemierko B. (1997b), *Osiągnięcia szkolne*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa
- Obuchowska I. (1993), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie; zarys problemów*, [w:] R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, WSP, Bydgoszcz
- Okoń W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa
- Rau K., Chodoń I. (1999), *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, G&P, Poznań
- „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych”, Dz. U. Nr 19, poz. 167.
- „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach”, Dz. U. Nr 19, poz. 166.
- „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów”, Dz. U. Nr 157, poz. 1102.
- „Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych”, Dz. U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.

„Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów”, Dz. U. nr 92, poz. 1020, z późn. zm.

Szymczak M. (red.) (1978), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa

Stróżyński K. (1999), *Ocenianie wspierające*, „Dialog i Edukacja”, nr 9

Adres internetowy:

<http://www.cke.edu.pl> [dostęp: 17 IX 2010]

JANINA WYCZESANY

Możliwości rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną poprzez przygotowanie do pracy

Wprowadzenie

Jedną z zasad Deklaracji Warszawskiej jest przesłanie, że każdy człowiek ma prawo do godności. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną muszą mieć zagwarantowaną możliwość pełnego uczestniczenia w życiu rodzinnym i społecznym, zwłaszcza w sferze edukacji, zatrudnienia i rekreacji (zasada 1 – Włączenie). Doświadczenia wskazują, że wsparcie rodziny i pełna akceptacja najbliższych stanowią pomoc w ich usamodzielnianiu. Usprawnianie zaburzonych funkcji, stymulowanie psychomotoryki, dostarczanie korzystnych kontaktów społecznych to ważne środki oddziaływania terapeutycznego. W poznawaniu świata przez dziecko ważną rolę odgrywa dotyk. Stanowi on ważny czynnik wspierający rozwój emocjonalny dziecka. Akceptowanie bliskiego kontaktu fizycznego z uczniem jest jednym z ważnych czynników pracy nauczyciela. Ważnym zadaniem szkoły, gdzie znajdzie miejsce uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, będzie zorganizowanie mu warunków do zajęć praktycznych i umożliwienie uczestniczenia w życiu środowiska lokalnego. Organizowanie życia poza szkołą może przybliżyć go do prawdziwego życia, które toczy się nie tylko w rodzinie. O wpływie środowiska na aspiracje zawodowe młodzieży mówią wyniki badań wielu autorów (Łaś 1993; Urbańska 1981). Wskazują one na potrzebę urzeczywistnienia działań szkoły w kierunku kreatywności i wszechstronnej aktywizacji ucznia na płaszczyźnie społeczno-zawodowej. W edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną istnieje potrzeba przyjęcia pewnych priorytetów. Jednym z nich powinno być przygotowanie do wykonywania czynności praktycznych, jako ważnego etapu procesu rehabilitacji zawodowej związanej z przyszłą pracą. Szkoły muszą być sojusznikami rodziców dzieci z niepełnospraw-

nością i powinny pełnić rolę środowiska przyjaznego uczniom. Pozwoli to na wyrównywanie braków i przygotowanie uczniów do aktywnego udziału w życiu społeczności lokalnej. Kierowanie energii dziecka w kierunku twórczości artystycznej pozwoli mu cieszyć się swoim sukcesem.

Praca jest elementem osobowościowo-twórczym i wprowadza człowieka na określone miejsce w społeczeństwie. Znajduje to potwierdzenie w literaturze psychologiczno-pedagogicznej i filozoficzno-historycznej. T. Nowacki (1996) wszelkie czynności człowieka dzieli na wypoczynek, czynności zabawowo-towarzyskie, czynności uczenia się i czynności pracy. Poszczególne rodzaje organizowanych w szkole zabaw mogą mieć zastosowanie przy czynnościach związanych z pracą. Mogą one wynikać z potrzeby nauki, samoobsługi, zainteresowań i aktywności dziecka. Możemy do nich zaliczyć czynności o charakterze zdrowotnym (higiena ciała), porządkowym (sprzątanie, przygotowywanie pożywienia), opieka nad roślinami i osobami starszymi, zakupy itd. Działalność praktyczna w tym zakresie jest ważnym etapem usamodzielnienia i przygotowania uczniów do wykonywania czynności zawodowych. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na *Poradnik dla młodzieży*, który ukazał się w 2008 roku, gdzie starano się odpowiedzieć na pytanie: Czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą pracować? Przedstawione w nim wybrane ilustracje, które ukazują różne sytuacje i czynności uczniów, pokazują drogę do ich usamodzielnienia i wykonywania pracy (Zał. 1). Mogą oni nauczyć się niezależności od dorosłego, oczywiście w granicach swoich możliwości, ale przynajmniej w tym, co dotyczy zadań życia codziennego. Trzeba jednak od samego początku nauczyć ich manipulowania przedmiotami i aktywnego poszukiwania współpracy z innymi osobami. Przyjęty obecnie model życia osoby z niepełnosprawnością nie powinien odbiegać od wzoru przyjętego dla innych ludzi.

Możliwości rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez pracę

Rehabilitacja¹ to złożony proces obejmujący oddziaływania lecznicze, społeczne i zawodowe. W zależności od stosowanych metod wyróżnia się rehabilitację leczniczą, pedagogiczną, psychologiczną, społeczną i zawo-

¹ Habilitas – zręczność, sprawność; re – przywracanie tego co zostało utracone.

dową. Bariery związane z integracją tych działań powodują niskie efekty w zakresie podejmowania pracy przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Każde dziecko rodzi się z odmiennym wyposażeniem intelektualnym i emocjonalnym, na które oddziałuje środowisko (rodzice, rodzeństwo, opiekunowie). Im częściej spotykać się będzie z przejawami miłości i troskliwości, tym bardziej rozwój intelektualny będzie przebiegał pozytywnie. Emocje i pamięć są ściśle ze sobą powiązane na płaszczyźnie psychologicznej (Eliot 2003, s. 407). Jeżeli opiekunowie są niekonsekwentni, powstają u dziecka schematy zachowań, które nie rozwijają poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego. Wówczas jego społeczne i emocjonalne funkcjonowanie „znajduje zakręt” na drodze rozwoju. Bez względu na to, kto najczęściej i najwięcej opiekuje się dzieckiem – osobą, do której najbardziej przywiąże się dziecko będzie ta, która najlepiej zaspokaja jego potrzeby fizyczne i emocjonalne (Eliot 2003, s. 410). Badania wskazują na rolę przywiązania jako ważnego wydarzenia w rozwoju człowieka i w jego przygotowaniu do samodzielnego życia. Pozwala ono na stwierdzenie, iż troskliwa i kochająca matka czy opiekunka wywiera pozytywny wpływ na rozwój dziecka. Z powodu wielkiej wagi tego zagadnienia oraz na podstawie wyników badań (Flavell 1985) stwierdzono, iż na społeczną i emocjonalną sferę rozwoju dziecka większy wpływ mają czynniki rodzinne niż rodzaj opieki instytucjonalnej. Dobra opiekunka w okresie wczesnego dzieciństwa może zagwarantować dziecku rozwój umiejętności społecznych, a tym samym przyspieszyć jego funkcjonowanie społeczno-emocjonalne. „Dziecku przyznaje się tym samym prawo nie tylko do fizycznej obecności na terenie domu, ale także do aktywnego udziału w życiu domowników” (Maciarz 1999, s. 110). Ważnym wyznacznikiem zintegrowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z rodziną są ich wzajemne stosunki z rodzeństwem. Troska rodziców powinna być związana z zachowaniem pozytywnych relacji związanych z akceptacją dziecka. Ograniczanie uczestnictwa osoby z niepełnosprawnością w życiu kulturalno-obyczajowym rodziny nie sprzyja wzajemnej więzi członków rodziny i utrudnia kierowanie jej postępowaniem. A. Maciarz (1981) twierdziła, że wszystkie dzieci, które miały wysokie osiągnięcia w opanowaniu umiejętności społecznego zachowania, były w wysokim stopniu usamodzielniane przez swoje rodziny. Istnieją różne bariery (trudności):

Tabela 1. Porównanie trudności dzieci upośledzonych umysłowo z dziećmi w normie, lecz z trudnościami w nauce (Doroszewska 1989)

Dzieci w normie z trudnościami w nauce wg. M. Tyszkowej, przejawiają:	Dzieci upośledzone umysłowo wg. H. Spionek przejawiają:
<p>Trudności w dokonywaniu analizy form przestrzennych i syntezy większych całości z elementów danych.</p> <p>Trudności w posługiwaniu się nowym materiałem i brak zaangażowania procesów myślowych do analizy zdań.</p> <p>Powierzchnowe uogólnianie i pośpiech w odpowiedziach na pytania w celu możliwie szybkiego uwolnienia się od trudnej sytuacji.</p> <p>Powolne tempo pracy umysłowej.</p> <p>Ubogi słownik i niedokładność rozumienia wielu wyrazów języka literackiego.</p> <p>Dystrakcję, niestałość uwagi, znaczną podatność na zmęczenie wykonywaną pracą umysłową.</p> <p>Brak wiary we własne siły, stosunkowo niską odporność na frustrację i w związku z tym mniejszą zdolność do pokonywania przeszkód.</p> <p>Trudności w nawiązywaniu kontaktu psychicznego z innymi ludźmi.</p> <p>Znaczną wrażliwość na wszelkie, nawet mimowolne objawy dezaprobaty dla przebiegu pracy i wyraźny związek ocen negatywnych z dezorganizacją procesów poznawczych.</p> <p>Nadmierne napięcie psychiczne przejawiające się w dużej liczbie drobnych ruchów mimowolnych, wykonywanych mechanicznie, oraz reakcjach wegetatywnych, takich jak blednięcie, zaczerwienienie, drżenie rąk itp.</p>	<p>Niemожność skupienia uwagi na przedmiocie (zjawisku, myśli), który nie jest połączony z ich wyraźnym zaangażowaniem uczuciowym.</p> <p>Niedokładność w odbieraniu informacji (postrzeżenia), która nie jest dla danej jednostki interesująca (z takiego czy innego względu) lub jest zbyt szybko, lub zbyt słabo eksponowana (np. przelot ptaków, który skądinąd może te dzieci zainteresować).</p> <p>Dużą męczliwość przy wszelkich pracach poznawczych wymagających skupienia.</p> <p>Trudności w zapamiętywaniu otrzymanych informacji (luki w zasobie zmagazynowanych, koniecznych do rozpoznania nowych informacji, porządkowanie ich do już posiadanych schematów interioryzacji, a więc koniecznych elementów dla dokonania ich przeróbki) – zwłaszcza tych, które jako emocjonalnie mało „znaczące” dla danej jednostki zostały gorzej utrwalone w pamięci lub zupełnie niezapamiętane.</p> <p>Trudności w dokonywaniu operacji myślowych, opartych na układzie sygnałowym (a więc: abstrahowanie, porównywanie, różnicowanie, uogólnianie).</p>

społeczne, kulturowe, edukacyjne, które od wczesnego dzieciństwa powodują niewłaściwe zachowania wywołane negatywnymi emocjami. Warto więc przeanalizować trudności w nauce i szanse edukacyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną (por. tabela 1). Dzisiaj mamy do dyspozycji wyniki wielu badań, które wskazują na trudności w nauce związane z różnymi czynnikami, w tym ze stresem (Dryden, Vos 2003).

Nieco inaczej problem ten widzą studenci pedagogiki specjalnej pytani o możliwość eliminacji barier szkolnych i określenia szans edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną:

1. Badana nr 5: „Szansa edukacyjna wiąże się z angażowaniem dziecka niepełnosprawnego w życie grupy, zachęcaniem go do aktywności, poświęcaniem mu więcej czasu na szczegółowe wyjaśnienie niezrozumiałego materiału nauczania”.

2. Badana nr 8: „Szansa tkwi w pracy nauczyciela, który potrafi dostosować treści nauczania do potrzeb i możliwości uczniów. Nauczyciel powinien bazować na mocnych stronach ucznia”.

Inna osoba wskazuje na potrzebę zaangażowania nauczyciela w pracę z uczniem przez wzmocnienie jego motywacji do nauki. Ważne też jest zorganizowanie pomocy koleżeńskiej uczniom wykazującym trudności w uczeniu się w środowisku szkolnym. Jednym ze sposobów radzenia sobie z trudnościami jest zastosowanie przez nauczyciela w pracy z dzieckiem odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych.

W przypadku wychowania instytucjonalnego (żłobek, ośrodek rehabilitacyjny) powinny być spełnione wymogi niezbędne do pozytywnego rozwoju dziecka. Do nich można zaliczyć: odpowiednie otoczenie stymulujące rozwój, jak zabawki, mała liczba dzieci w grupie, wrażliwa opiekuńka. Dobra opieka nad małym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną ma kluczowe znaczenie dla jego socjalizacji i nauki szkolnej. Orientacja przestrzenna i uczenie się samodzielności stanowią ważny czynnik w zbieraniu doświadczeń i kształtowaniu zaufania do świata.

Pokonywanie kolejnych etapów rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest ściśle określone czynnikami środowiskowymi. Wysoka jakość ośrodków opieki dziennej (wczesna terapia) decyduje o postępie w rehabilitacji dziecka. Wczesna stymulacja rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością odgrywa ważną rolę w usprawnieniu (przetarciu) sensorycznych i motorycznych dróg nerwowych w mózgu. Służyć temu może terapia integralna, która stymuluje wiele funkcji cen-

tralnego układu nerwowego. W Stanach Zjednoczonych w rehabilitacji wykorzystuje się model terapii psychomotorycznej (wg Procus i Blocka), który w usprawnianiu ciała widzi drogę do panowania nad sobą, lepszego posługiwania się pamięcią, rozumowaniem i mową (Żychowicz 2008, s. 134).

W każdym modelu rehabilitacji istotne będzie przestrzeganie określonych zasad w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, co może się przyczynić do uzyskania lepszych efektów rehabilitacji. Oto one:

1. Terapia powinna być ukierunkowana na rodzinę i dostosowana do zmian zachodzących w tym środowisku.
2. W pracy z dzieckiem należy wykorzystać jego aktywność własną. Wiąże się to z inicjowaniem działań poprzez różne formy zabawowe (zabawki rozwijające).
3. W terapii ważna jest wielodyscyplinarna współpraca specjalistów (pedagog, psycholog, lekarz, fizjoterapeuta).
4. Rehabilitacja dziecka powinna być wielowymiarowa i wieloaspektowa.

Przestrzeganie wymienionych zasad może mieć zasadnicze znaczenie dla uzyskania efektów rehabilitacji. Te zaś mogą się przyczynić do kompensacji trudności dziecka w wykonywaniu czynności życiowych oraz motywacji do działania. Wszystkie formy oddziaływania (teatr, wycieczki, uroczystości) zmierzają do usamodzielnienia i integracji społecznej tych osób.

Podobną funkcję może pełnić autorski program The Gateway Award zainicjowany w Wielkiej Brytanii, który znalazł zainteresowanie w niektórych szkołach specjalnych w Polsce. Opiera się on na następujących zasadach:

- rozwój osobisty,
- praca dla społeczności,
- dokonywanie wyboru zadań,
- odmienność w postrzeganiu własnych możliwości,
- elastyczność w dostosowaniu programu do potrzeb środowiska,
- współpraca w grupie,
- włączenie w funkcjonowanie społeczne,
- rozwijanie zdrowego i aktywnego stylu życia.

Realizacja programu wymaga długotrwałych działań dydaktyczno-wychowawczych, które mają wpływ na rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny uczestników. Jego celem jest przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do podejmowania samodzielnych działań na rzecz integracji ze społeczeństwem. Pozwala na wypełnienie czasu wolnego od nauki szkolnej poprzez zachęcanie do pracy. Wypełnianie zadań w tym zakresie pozwala na uzyskanie odpowiedniej nagrody (Brażowa, Srebrna, Złota). W skład każdej z nagród wchodzi pięć sekcji: hobby, usługi, przyroda oraz rekreacja i styl życia. W ramach sekcji hobby realizuje się z uczestnikami trzy grupy tematyczne: kolekcjonowanie, sztuka i rzemiosło, wypoczynek i rekreacja. Realizacja każdej sekcji odbywa się w określonym czasie, który pozwala na ustalenie nagrody. Sztuka i rzemiosło powinny obejmować jak najwięcej prac praktycznych. Niektóre osoby wybierają ogrodnictwo, inne pracę w świetlicy regionalnej, wyroby z papieru, wikliniarstwo, biżuterię lub teatrzyk szkolny, czy sztukę kulinarną. Każdy rodzaj pracy jest wykonywany pod nadzorem nauczyciela i przez niego oceniany. Bierze się pod uwagę użyteczność praktyczną wykonywanej pracy. Oferując tego typu usługi osoby z niepełnosprawnością intelektualną zobowiązane są do wykonywania pracy na rzecz swoich najbliższych, np. dziadków, wnuków, swojego rodzeństwa. Lista usług zawiera udział w pracach domowych, przedszkolu, domu seniora, dokarmianie zwierząt. W ramach sekcji: styl życia, uczestnicy realizują następujące moduły:

- umiejętność gotowania,
- bezpieczeństwo w domu i na drodze,
- zdrowie i wygląd,
- pierwsza pomoc,
- moja społeczność (środowisko lokalne),
- żywność,
- prowadzenie domu itp.

Niektóre prace osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykonują samodzielnie, np. przygotowanie herbaty, kawy, kakao. Sprzyjającymi okolicznościami w zakresie utrwalania zdobytych umiejętności jest organizowanie urodzin, świąt, imienin. Poszczególne zadania wykonywane są w indywidualnym tempie pracy uczestnika, a uzyskany efekt kwalifikuje się do danej nagrody (Nałęcz-Kłós 2004).

K. Krawczyk (2003) dokonała oceny skuteczności programu The Gateway Award na podstawie opinii rodziców i nauczycieli pracujących zgodnie z tą koncepcją.

Kryteria oceniania skuteczności programu przez rodziców:

- Bardzo dobra ocena oznacza, iż rodzice są w pełni zadowoleni z rezultatów jakie ich dzieci osiągnęły w ramach realizacji programu The Gateway Award. Rodzice widzą duże postępy w rozwoju psychospołecznym i fizycznym oraz intelektualnym dziecka.
- Dobra ocena oznacza, że rodzice widzą efekty w pracy z dzieckiem i są zadowoleni z faktu, iż ich dzieci realizują zadania w ramach tego programu.

54% badanych rodziców stwierdziło, iż program przynosi duże korzyści i jest skuteczny w aktywizacji ich dziecka. W rozmowach z wychowawcami oceniają oni całość zabiegów dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela dość wysoko, podkreślając sensowność prowadzenia pracy tym programem. Uważają, że korzyści jakie płyną z oceny uczestnictwa ich dzieci w angielskim programie dotyczą rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów oraz wyrażanej radości związanej z aktywnością i potrzebą poznawania świata. Uczestnicy programu zdobyli nowe umiejętności komunikacyjne i społeczne, stali się bardziej samodzielni. Dla rodziców stanowi to bardzo dużą pomoc, cieszą się z tego faktu, ponieważ umożliwiło to samodzielne funkcjonowanie, gospodarowanie czasem i wyrażanie potrzeb dziecka w trakcie prowadzonych zajęć.

Zorganizowanie zajęć w czasie wolnym wymaga od uczniów chęci bycia aktywnym. Poprzez realizację zajęć wyrażają oni swój stosunek do siebie samego i do otoczenia. Dzięki temu ich zainteresowania i zdolności zostają wykorzystane. Uczniowie poprzez zdobyte nagrody i wyróżnienia w licznych konkursach i wystawach plastycznych w znaczący sposób podnoszą swoją samoocenę.

Na pytanie czy program pomaga w mobilizacji uczestników do pracy, odpowiedzi wszystkich rodziców były pozytywne. Potwierdzili oni, iż realizacja programu The Gateway Award odpowiada uczniom i działa mobilizująco na ich aktywność. Ważną rolę spełniają otrzymywane nagrody. Są one dla uczniów czymś ważnym i nobilitującym. Pozytywne nastawienie i chęć wykonywania zadań oraz wzajemna sympatia uczestników względem siebie stanowi ważny aspekt zdrowej integracji społecznej.

Korzyści wynoszone z realizacji programu wiążą się przede wszystkim z różnymi rodzajami działalności uczniów i związane są z:

1. Wykonywaniem zadań praktycznych,
2. Organizowaniem pracy,
3. Samodzielnością działania,
4. Nawiązywaniem kontaktów z innymi osobami,
5. Życiem kulturalnym w czasie wolnym.

Widoczne postępy, zaangażowanie zarówno uczniów, jak i ich rodzin, pokazują ankietowanym sens pracy realizowanej poprzez ten program. Opiekunowie widzą sukces w większym, ogólnym rozwoju dziecka i jego społecznieniu. Pozostała część ankietowanych twierdzi, że program w stosunku do ich wychowanków sprawdza się w stopniu dobrym. Każdy uczestnik grupy The Gateway Award poczynił postępy, co jest związane ze zwiększoną aktywnością własną. Efekty pracy zależą od czasu realizacji programu przez uczestników. Zauważono różnicę pomiędzy uczniami, którzy pracują półtora roku, a tymi z doświadczeniem siedmioletnim. Bez wątplenia Ci drudzy mają dużo lepsze wyniki. Gratyfikacją dla wychowawców jest sylwetka młodego człowieka, który osiągnął duże sukcesy dzięki sumiennej pracy. Program The Gateway Award daje możliwość osobistego sukcesu uczestnika zajęć, wyzwala chęć podejmowania pracy. Każdy uczeń zobowiązany jest do samodzielnego zaplanowania i wykonania prostego posiłku oraz przygotowania gorących napojów typu: herbata, kakao, mleko, kawa. Istnieją możliwości organizowania urodzin, spotkań przedświątecznych gdzie utrwała się nabyte umiejętności w zakresie sztuki kulinarnej, nakrywania stołu, czy przygotowania dekoracji (sekcja styl życia). Zadaniem programu The Gateway Award jest stymulowanie osobistego rozwoju, umiejętności komunikacyjnych i integracji społecznych. W ramach sekcji przyroda i wyzwanie organizuje się wycieczki, przygotowuje projekty ekologiczne. Członkowie tej sekcji muszą wykazać się umiejętnością pracy zespołowej i stwarzania poczucia jedności działania. Projekt ekologiczny obejmuje ochronę przyrody poprzez dokarmianie zwierząt, sadzenie drzewek. W ramach sekcji rekreacja fizyczna uczniowie uczestniczą w zajęciach sportowych (lekkoatletyka, jazda na rowerze, wioślarstwo, wspinaczka oraz spacer). Pozwala im to brać udział w zawodach sportowych i olimpiadach specjalnych. Każda praca związana z daną sekcją podlega sprawdzeniu i ocenie nauczyciela.

Istnieje ciągła luka w jakości pracy i wykorzystaniu diagnoz specjalistów z różnych dziedzin (medycyny, psychologii, pedagogiki). Tymczasem holistyczny proces edukacyjny powinien obejmować całego człowieka, a więc jego życie psychiczne, społeczne, duchowe, zdrowotne. Ten zintegrowany obraz dziecka z niepełnosprawnością pozwoli na łatwiejszy kontakt z osobami przygotowującymi go do społecznego funkcjonowania. W stosunku do dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną niezbędne jest wspomaganie ich rozwoju w środowisku lokalnym poprzez kontakty rodzinne.

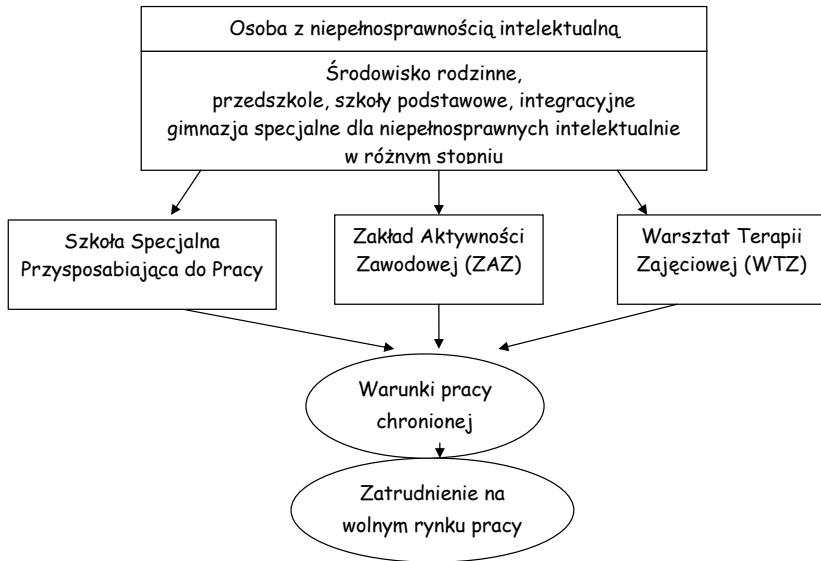
Czynniki środowiskowe stanowią często bariery, które powodują pogarszanie się stanu niepełnosprawności dziecka, stąd tak ważne jest wsparcie udzielane przez placówki rehabilitacyjne. Pogłębiająca się niekorzystna sytuacja materialna, społeczna i zawodowa ma wpływ na poczucie izolacji społecznej całej rodziny. Należy w tym miejscu wspomnieć, że duże znaczenie w tym zakresie może mieć współpraca w ramach stosunków krajowych i międzynarodowych. Dotyczy to rozwiązywania problemów diagnostyczno-leczniczo-rehabilitacyjnych.

Wydaje mi się, że dokonuje się stały postęp w zakresie opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i udaje nam się zamykać lukę między poszczególnymi etapami jego rehabilitacji (wczesna interwencja + przedszkole + szkoła). Wspomaganie jego rozwoju w obecnej sytuacji życiowej na każdym etapie rehabilitacji wymaga skutecznej interwencji psychologicznej i społecznej. Organizowanie otoczenia dziecka i dostosowywanie kontaktów z nim w zależności od jego potrzeb tak, aby nie zablokować gotowości do wchodzenia w kontakty z otoczeniem stanowi ważny czynnik przygotowujący go do życia. Wsparcie społeczne jest bardzo istotną siłą środowiskową (Kowalik 1990), która może być wykorzystana dla dobra osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Program pracy z dzieckiem powinien być indywidualny i przełożony na praktyczne działania wychowawczo-terapeutyczne uwzględniające możliwości osoby rehabilitowanej.

Istotnym elementem braku efektywności procesu rehabilitacji są ograniczenia i specyficzne trudności osoby z niepełnosprawnością. Tylko niektóre dzieci mogą funkcjonować w placówkach wymienionych na schemacie 1 (s. 214). Proste materiały codziennego użytku, materiały naturalne (piasek, woda, liście), mogą służyć przygotowaniu dziecka z niepełnosprawnością do pracy. Użycie różnych materiałów

powoduje ćwiczenie zmysłów, działanie praktyczne związane z doświadczeniem oraz gotowością dziecka do działania. W zakresie autonomii² A. i F. Brauner proponują pięć obszarów na których należy oprzeć pracę z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Są to: higiena osobista, jedzenie, ubieranie się, poruszanie się po ulicy i korzystanie z publicznych środków komunikacji. Dlatego powinno się wzmacniać doświadczenia pozytywne dziecka w tym zakresie poprzez nagrodę i pochwałę. W praktyce korzystne jest stopniowanie działań, które zaczynamy od znanych przedmiotów, co wiąże się z przeżytym doświadczeniem. Nauczyciel może spróbować równoległego stosowania wielu oddziaływań pod warunkiem, że nie będą one wykraczały poza poziom osiągnięty przez dziecko (Brauner, Brauner 1995, s. 105). Autorzy proponują zbiorowy arkusz zapisu postępów dziecka w zakresie manipulowania przedmiotami, który uwzględni kształt, wymiar, kolor. W celu zorganizowania pracy dziecka, poszczególne czynności powinny być wcześniej przygotowane. Wszelka praca powinna być doprowadzona do końca. Pozycja dziecka w czasie wykonywania pracy musi być zgodna pod względem ortopedycznym. Zadaniem nauczycieli jest czuwanie nad tym, by precyzja w trakcie wykonywanej pracy stopniowo się poprawiała. Puzzle mogą stanowić materiał, który może odpowiadać możliwościom uczniów. Włączanie różnych przedmiotów w tworzoną „figurę” np. kamyczki, guziki, patyczki, mogą obudzić zainteresowanie dziecka własną twórczością. U uczniów z niepełnosprawnością intelektualną praca rąk jest zawsze opóźniona, wynika to z niedojrzałości układu nerwowego. Rozpoczęcie pracy z nimi przebiega powoli i wymaga pomocy nauczyciela. Potrzebne jest wykonanie wstępnych czynności w postaci relaksacji. Przechodzenie z pierwszego szczebla edukacji na następny może doprowadzić do osiągnięcia przez dziecko pełnego poziomu działalności. Bezpieczna i spokojna atmosfera sprzyja uzyskaniu pozytywnych rezultatów pracy. Ważne jest, aby nauczyciel umiał się dostosować do każdego ucznia uwzględniając jego możliwości. Dzieci niepełnosprawne mogą nauczyć się niezależności od dorosłego, oczywiście w granicach swoich możliwości, ale przynajmniej w tym, co dotyczy zadań życia codziennego. Trzeba jednak od samego początku nauczyć ich manipulowania przedmiotami i innych obszarów aktywności własnej.

² Autonomia od greckiego słowa *autonomos* oznacza postępowanie według swoich własnych praw. Dziecku potrzebny jest więc pewien poziom dojrzałości, aby to osiągnąć.



Schemat 1. Możliwości przygotowania do życia i do pracy

Dla osiągnięcia efektywności procesu rehabilitacji zawodowej można skorzystać z pomocy doradcy zawodowego oraz rozpoznać środowisko pracy. Liczy się własna inwencja pedagoga specjalnego–terapeuty ukazująca przymioty serca osoby z głębszą niepełnosprawnością. Praca wymaga sprawności manualnych i umysłowych. Osoba z głębszą niepełnosprawnością intelektualną może wykonywać proste czynności. Z tego wynika potrzeba rehabilitacji na niższym poziomie. W roku 2007 powstały takie instytucje jak:

1. Zakłady Aktywności Zawodowej³,
2. Warsztaty Terapii Zajęciowej.

Służą one kontynuacji działań rehabilitacyjnych poprzez pracę. Zadaniem statutowym gminy, powiatu lub innych organizacji społecznych jest rehabilitacja zawodowa i społeczna osób ze znacznym i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności. Organizując Zakład Aktywności Zawodowej należy złożyć wniosek o dofinansowanie ze środków Państwowego

³ „Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 grudnia 2007 r. w sprawie Zakładów Aktywności Zawodowej” (Dz. U. Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Ze środków zakładowego funduszu aktywności mogą być finansowane wydatki związane z:

1. Usprawnianiem i dodatkowym oprzyrządowaniem stanowisk pracy, wspomagającym samodzielne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności w zakładzie,
2. Poprawą warunków pracy osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego i umiarkowanego stopnia niepełnosprawności,
3. Zakupem sprzętu i wyposażenia pomagającego osobie niepełnosprawnej zaliczonej do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności w samodzielnym życiu, uczestniczeniu w życiu społecznym w lokalnym środowisku,
4. Pomocą w przygotowaniu osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności do pracy poza zakładem i wyrównywaniem ich szans w nowym miejscu pracy,
5. Doksztalcaniem, przekwalifikowaniem i szkoleniem osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności,
6. Pomocą w przygotowaniu, budowie, remoncie i wyposażeniu indywidualnych i zbiorowych form mieszkalnictwa chronionego dla osób zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności, które nie znajdują oparcia we własnej rodzinie lub usamodzielniających się,
7. Rekreacją i uczestniczeniem osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności w życiu kulturalnym,
8. Pomocą w zaspokajaniu innych potrzeb socjalnych związanych z rehabilitacją społeczną zatrudnionych osób niepełnosprawnych zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności.

Pomoc o której mowa, może być udzielana w formie pomocy bezwrotnej lub w formie nieoprocentowanej pożyczki oraz zakupów bezpośrednich. Na wniosek osoby niepełnosprawnej, pożyczka może zostać umorzona, jeżeli zostanie wykorzystana zgodnie z przeznaczeniem.

Bezrobocie, alkoholizm, upadłość wielu zakładów pracy (w tym spółdzielni inwalidów) spowodowały stagnację w rehabilitacji zawodowej.

W związku z przejściem polskiej gospodarki na nowe tory młodzież z niepełnosprawnością intelektualną nie znajduje zatrudnienia. Oficjalne dane statystyczne, dotyczące aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych potwierdzają, że jest ona dużo niższa niż u osób pełnosprawnych (Dykcik 2010, s. 293). Wynika to ze znacznej bierności tych osób oraz niechęci zatrudnienia przez pracodawców. Tymczasem osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią efektywnie pracować (Gałkowski, Pisula (red.) 2006). Brak powszechności służb w postaci pracownika socjalnego i asystenta osoby niepełnosprawnej ułatwiających zatrudnienie utrudnia rozwiązanie problemów tych osób. Rehabilitacja zawodowa ma na celu przygotowanie osób z niepełnosprawnością do pracy oraz zapewnienia warunków funkcjonowania w tym zakresie. Optymalny model rehabilitacji zawiera również placówki dla dorosłych, co jest bardzo istotne z punktu widzenia ciągłości działania. Ocena ich skuteczności powinna uwzględniać uzyskane rezultaty, a nie podejmowane czynności (Łas 1993).

Stymulacja rozwojowo-społeczna zwiększa szansę na osłabienie mechanizmu naznaczenia upośledzeniem. Model aktywizacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, a także obserwowalne zaangażowanie rodziny dają możliwość wzrostu kompetencji zawodowych. Często wiąże się to z heroicznym wysiłkiem (głównie matek) w opiece nad dzieckiem. Daje się również odczuć problemy społecznych barier środowiskowych, z którymi niektóre rodziny sobie nie radzą (Krawczyńska-Butrym 2002). Autorka wskazała na potrzebę znacznie większej niż obecnie pomocy środowiskowej i wspierania rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie.

Odpowiedzi nauczycieli na pytanie kim jest osoba z niepełnosprawnością intelektualną, wskazują na ich sytuację osobistą, która powinna być brana pod uwagę przy planowaniu pracy rehabilitacyjnej (wypowiedzi nauczycieli 1–4):

1. Nauczyciel nr 1: „Osoba upośledzona umysłowo tak samo odczuwa krzywdę, odrzucenie, nieakceptację; tak samo cierpi, a jednocześnie przeżywa radość, zadowolenie z dobrze wykonanej pracy”.
2. Nauczyciel nr 2: „Osoba upośledzona umysłowo to przede wszystkim człowiek, jak każdy z nas; porozmawiaj z nim, spróbuj go poznać, jego zainteresowania. Może się z nim zaprzyjaźnisz. Znajdź w nim to, co

dobrze, a nie patrz na ograniczenia. Każdy z nas jest inny i to jest właśnie najpiękniejsze”.

3. Nauczyciel nr 3: „Na samym początku zapytałabym się tej osoby, czy wie kim jest osoba niepełnosprawna, lub z czym mu się ten termin kojarzy, jakie cechy ma ta osoba, czy jest świadoma, że wokół niej żyją tacy ludzie, ludzie inni ale nie gorsi! Następnie poleciłabym jej ciekawe książki, ale nie naukowe np. „Poczwarka”, „Dziwny przypadek psa nocną porą”. Porozmawiałabym o nich. O tym jak kreują tę osobę. I zaczęłabym uświadamiać innych, że osoby niepełnosprawne są sprawne. Jak każdy z nas, mają ograniczenia i możliwości. Każdy z nas ma coś do przekazania innym (np. talent), co w ciągu życia musi odkryć”.
4. Nauczyciel nr 4: „Niepełnosprawny człowiek jest taki sam jak my, ma swoje potrzeby, pragnienia, marzenia. Powinien mieć także prawo, jak inni obywatele, do godnego życia, które może sobie zapewnić poprzez pracę. Może to mu sprawić dużo radości i satysfakcji. Wzmocnić wiarę, że potrafi to zrobić”.

Pomimo różnych działań na rzecz osób niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej wciąż trzeba wspierać inicjatywy szkół wskazujących na możliwości przygotowania do pracy.

Wnioski końcowe

1. Program The Gateway Award wpływa na aktywizację młodego człowieka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Wyniki badań nad grupami realizującymi program potwierdziły, że jego realizacja poprawia aktywność uczniów.
2. Główne zadania jakie stawia program, czyli rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych każdego uczestnika, są realizowane w wybranych szkołach.
3. Uzyskane wyniki potwierdziły, że wszystkie umiejętności nabyte dzięki programowi zostały utrwalone i wykorzystane praktycznie.

Bibliografia

- Brauner A., Brauner F. (1995), *Postępowanie wychowawcze w upośledzeniu umysłowym*, WSiP, Warszawa
- Dryden G., Vos J. (2003), *Rewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Dykcik J. (1989), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Dykcik W. (2010), *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PTP oddział w Poznaniu, Poznań
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje. Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań
- Flavell J.H. (1985), *The development of children's knowledge about the appearance – reality distinction*, „American Psychologist”, s. 418–425
- Galkowski T., Pisula E. (red.) (2006), *Psychologia rehabilitacyjna*, PAN, Warszawa
- Kowalik S. (1999), *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wyd. Śląsk, Katowice
- Krawczyk K. (2003), Praca dyplomowa niepublikowana, przygotowana pod kierunkiem J. Wyczesany
- Krawczyńska-Butrym Z. (2002), *Wybrane aspekty funkcjonowania pomocy społecznej na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie*, „Auxilium Sociale. Wsparcie społeczne”, nr 3/4 (23/24)
- Łaś H. (1993), *Kształcenie zawodowe i zatrudnienie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w nowej sytuacji ekonomicznej*, [w:] J. Panczyk (red.), *Rocznik Pedagogiki Specjalnej*, WSPS, Warszawa
- Maciarz A. (1999), *Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków
- Maciarz A. (1981), *Rewalidacja społeczna dzieci*, WSP, Zielona Góra
- Nałęcz-Kłos E. (2004), *Pozwólmy naszym dzieciom odnaleźć się w świecie*, „Twoja Zdrowa Medycyna”, nr 8
- Nowacki T. (1996), *Praca i wychowanie*, Instytut CRZZ, Warszawa
- Poradnik dla młodzieży. „To warto wiedzieć” czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą pracować? (2008) Samodzielne Koło Terenowe „Dać szansę”
- Żychowicz B. (2008), *Terapia psychomotoryczna według M. Procus i M. Block – organizacja, przebieg i uzasadnienia teoretyczne*, [w:] M. Sekułowicz (red.), *Psychomotoryka. Ruch pełen znaczeń*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław

Załącznik 1



Zdjęcie 1. Obieranie i krojenie



Zdjęcie 2. Robienie i pakowanie kanapek



Zdjęcie 3. Gotowanie i pieczenie



Zdjęcie 4. Zmywanie naczyń



Zdjęcie 5. Opieka nad starszym



Zdjęcie 6. W Teatrze

Spis treści

Wstęp	5
UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W EDUKACJI INTEGRACYJNEJ – DIAGNOZA, ORGANIZACJA I REALIZACJA DZIAŁAŃ EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNYCH	
ELŻBIETA LUBIŃSKA-KOŚCIÓLEK	
Diagnoza w procesie rehabilitacji i edukacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w szkole – zadania członków zespołu diagnozującego	10
TERESA OLEŃSKA-PAWLAK, ANNA BOMBIŃSKA-DOMŻAŁ	
Współpracować aby aktywizować – jak organizować pracę w grupach i klasach integracyjnych	40
ANNA BOMBIŃSKA-DOMŻAŁ	
Realizacja działań edukacyjnych przez pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w klasie integracyjnej	52
AKTYWIZACJA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W RAMACH RÓŻNYCH ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH	
JANINA WYCZESANY	
Możliwości aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na lekcjach języka polskiego	86
PIOTR MAJEWICZ	
Aktywizacja myślenia matematycznego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych	99
AGNIESZKA BUCZEK	
Aktywizacja ucznia niepełnosprawnego w procesie nabywania umiejętności z zakresu technologii informacyjnej	119
ANNA WÓJCIK	
Praca nauczyciela z uczniem z zaburzeniami psychicznymi	137

EWA DYDUCH

Uwarunkowania aktywizacji fizycznej i aktywność ruchowa
uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole
ogólnodostępnej 153

ADAM MIKRUT

Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością 181

JANINA WYCZESANY

Możliwości rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością
intelektualną poprzez przygotowanie do pracy 203

Ze Wstępu:

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, została opracowana przez pracowników Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej głównym celem jest wsparcie działań pedagogów praktyków w ich codziennej, trudnej, ale jakże cennej pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i to zarówno w szkolenictwie specjalnym, integracyjnym, jak i ogólnodostępnym.

Składa się ona z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest zagadnieniom diagnozy, organizacji oraz realizacji działań edukacyjno-terapeutycznych w integracyjnej formie kształcenia, druga dotyczy aktywizacji ucznia z niepełnosprawnością w ramach różnych zajęć edukacyjnych.

Aktywizację w edukacji można interpretować jako postępowanie mające na celu wzmożenie, ożywienie działania wychowanka. [...] Za główny cel Autorzy poszczególnych rozdziałów postawili sobie przedstawienie propozycji praktycznych rozwiązań w zakresie aktywizacji ucznia niepełnosprawnego w różnych obszarach jego edukacji.

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 613

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-679-8