

Szanowni Czytelnicy,  
wg danych ONZ 10% ludności świata jest w ten czy inny sposób dotknięte niepełnosprawnością; ok. 140 milionów w tej grupie stanowią dzieci. Ta liczba ciągle wzrasta...

Dzieje kultury zawierają wiele opisów i zasad wykluczenia pewnych kategorii ludzi ze społeczności. Przyczynami wykluczenia bywały względy polityczne, religijne, ekonomiczne, zdrowotne. Michel Foucault w „Historii szaleństwa w dobie klasycyzmu” przedstawia przykłady stygmatyzowania osób psychicznie zaburzonych, nieprzystosowanych, chorych. Skłonność do wykluczania nie jest obca także naszym czasom. I tak na przykład w kulturze masowej osoby okaleczone fizycznie czy psychicznie zazwyczaj są przedstawiane jako złe i groźne. Rzadziej można spotkać obraz niepełnosprawnych radzących sobie, szczęśliwych.

W ostatnich latach niepełnosprawność częściej bywa postrzegana jako wynik barier społecznych i ekonomicznych aniżeli efekt chorób i uszkodzeń fizycznych. Stąd też podejmowane są działania prowadzące do stworzenia optymalnych warunków funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Zmienia się sytuacja dzieci niepełnosprawnych, które włączane są w system szkolnictwa powszechnego. Wiąże się to z wizją edukacji i wychowania jako „wspólnego bytowania” sprawnych i niepełnosprawnych, czyli edukacją integracyjną, włączającą.

Coraz więcej rodziców i nauczycieli zdaje sobie sprawę, że warunkiem przyszłych sukcesów zawodowych i osobistych dzieci jest opanowanie umiejętności współżycia społecznego. Toteż wielu rodziców zdrowych dzieci zabiega o zapisanie dziecka do klasy integracyjnej, sądząc, że dzieci nauczą się tolerancji i szacunku dla innych, niezależnie od ich wiedzy, wyglądu i sprawności. Mimo iż pierwsza grupa integracyjna powstała pod koniec lat osiemdziesiątych, nadal problem integracji, włączania osób niepełnosprawnych w życie społeczne jawi się jako trudny i złożony proces pedagogiczny, który obejmuje zarówno ucznia z niepełnosprawnością, jego sprawnych rówieśników, szkołę jako placówkę edukacyjną, jak i dom rodzinny, środowisko lokalne.

Niniejsze wydanie „Meritum” przedstawia różne aspekty nabywania umiejętności społecznych: od ujęcia teoretycznego, wyrażonego w koncepcjach i opiniach odnoszących się do różnych poziomów rozwojowych, poprzez przykłady narzędzi diagnostycznych, aż po dobrą praktykę, w której dziecko niepełnosprawne doświadcza różnych sytuacji społecznych i realizuje określone role adekwatne do swoich możliwości.

Dyrektor  
Mazowieckiego Samorządowego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Jarosław Zaroń

## SPIS TREŚCI

### ■ Teorie i badania

<i>Violetta Pulwarska</i> , Edukacja włączająca – wyzwanie dla polskiej szkoły? .....	2
<i>Prof. Joanna Głodkowska</i> , W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej .....	5
<i>Dr hab. prof. APS Grzegorz Szumski</i> , Pięć minut pedagogiki specjalnej .....	9
<i>Małgorzata Dońska-Olszko</i> , Włączenie – prawo a rzeczywistość .....	12

### ■ Wspomaganie edukacji ucznia niepełnosprawnego

<i>Prof. dr hab. Zofia Palak</i> , Koncepcja wczesnego wspomaganie rozwoju w kontekście unijnych wskazań i polskich rozwiązań .....	16
<i>Dr Grażyna Walczak</i> , Zastosowanie skali Brazeltona w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka .....	22
<i>Dr Piotr Gindrich</i> , Wspomaganie wczesnej edukacji w kontekście efektywności instytucji przedszkola, czyli jak mierzyć jakość Skala Oceny Jakości Środowiska Dziecka w Wiek przedszkolnym (ECERS-R) .....	25
<i>Monika Orzecka</i> , Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w opinii rodziców .....	29
Międzynarodowe działania na rzecz edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi .....	31

### ■ Dobra praktyka

<i>Beata Rola</i> , Indywidualizacja jako nadrzędna zasada działań edukacyjnych wobec osób niepełnosprawnych .....	33
<i>Dr Barbara Marcinkowska</i> , Nauczyciel wszystkich uczniów .....	36
<i>Marzena Dżuman</i> , Edukacja dziecka z zaburzeniami uwagi .....	39
<i>Dr Agnieszka Dłużniewska</i> , Narzędzia TOC w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi .....	44
<i>Dr Katarzyna Dobosz-Teperek</i> , <i>Dr Beata Dasiewicz</i> , Edukacja poprzez zmysły i doświadczenia .....	48
<i>Agnieszka Kulbaka</i> , Stymulacja zmysłów przez muzykę u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną .....	53
<i>Edukacja poprzez działanie:</i>	
<i>Piotr Wiernikowski</i> , November Project – historia pewnego zespołu .....	60
<i>Beata Lewandowska</i> , Program Usamodzielniania Wychowanków .....	63
<i>Renata Kutyló-Utzig</i> , Teatr Integracyjny Małachowianki .....	65

### ■ Samokształcenie

<i>Krzysztof Koman</i> , Zaproszenie do edukacji włączającej .....	68
<i>Zofia Zielonka</i> , Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000-2008 na temat: Edukacja dziecka niepełnosprawnego .....	70
<i>Beata Rola</i> , <i>Bożena Świdarska</i> , Książki polecane .....	73

### ■ Technologie informacyjne i komunikacyjne w kształceniu

<i>Ewa Kondratowska</i> , <i>Dorota Wróbel</i> , Wykorzystanie tablicy multimedialnej w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym .....	75
<i>Małgorzata Witecka</i> , Tablica interaktywna jako nowatorski środek dydaktyczny .....	80

### ■ Prawo oświatowe

<i>Bogusław Tundzios</i> , Uczeń niepełnosprawny w polskim prawie oświatowym .....	84
Nowości w prawie oświatowym .....	88

# Edukacja włączająca – wyzwanie dla polskiej szkoły?

Violetta Pulwarska

W większości krajów europejskich działania związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stawiane są w rządzie priorytetów. Coraz powszechniejsze staje się bowiem przekonanie, iż medyczne podejście do problemu niepełnosprawności powinno być zastąpione podejściem edukacyjnym.

Do najważniejszych dokumentów, w których odniesiono się do kwestii niepełnosprawności, należą:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka,
- Konwencja o Prawach Dziecka,
- Nowa Strategia UE w Odniesieniu do Osób Niepełnosprawnych,
- Traktat Amsterdamski,
- Deklaracja Madrycka.

Kraje optujące za integracją i włączaniem podkreślają, że ogólny program nauczania powinien obejmować wszystkich uczniów. Oczywiście pewne modyfikacje, dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, są konieczne.

Większość krajów europejskich korzysta ze zindywidualizowanych programów nauczania wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – tak jest również w Polsce. Programy te uwzględniają potrzeby uczniów, określają cele kształcenia i rodzaj wsparcia, sposób adaptacji programu szkoły ogólnodostępnej oraz zasady i ewaluację osiągnięć edukacyjnych.

Na dobre funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych szkołach, w tym ogólnodostępnych, mogą mieć zasadniczy wpływ szkoły specjalne, których rola musi ulec zmianie. Z uwagi na zatrudnioną w tych szkołach wysoko wykwalifikowaną kadrę oraz sprawdzone metody i formy pracy muszą one spełniać

na danym terenie rolę koordynatora kształcenia specjalnego. Szkoły specjalne powinny pełnić rolę placówek konsultacyjnych dla szkół ogólnodostępnych, zwłaszcza w trudnych przypadkach, w celu rozpoznania i zaplanowania jak najlepiej dobranych form i metod pracy z dzieckiem. Powinny służyć szkołom integracyjnym i ogólnodostępnym m.in. poprzez:

- wspieranie nauczycieli i rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- udzielanie indywidualnej pomocy uczniom i ich rodzicom,
- opracowywanie i rozpowszechnianie metod i materiałów metodycznych,
- organizowanie szkoleń dla nauczycieli i specjalistów,
- wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ich wejściu na rynek pracy.

Włączanie czy integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z dziećmi, które nie posiadają orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, jest bardzo trudne. Dzieje się tak, ponieważ:

- wiele szkół specjalnych nie współpracuje ze szkołami ogólnodostępnymi,
- nauczyciele szkół specjalnych obawiają się utraty pracy,
- nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie są odpowiednio przygotowani,
- system finansowania jest mało elastyczny,
- klasy są zbyt liczne.

Niebagatelny wpływ na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają postawy ich nauczycieli. Ważnymi czynnikami kształtującymi te postawy są m.in.:

- dotychczasowe doświadczenie zawodowe,
- odpowiednie szkolenia,

- możliwość korzystania ze wsparcia,
- liczebność klasy,
- obciążenie innymi obowiązkami.

Bardzo ważny jest również system kształcenia nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci. W większości krajów, w tym w Polsce, przyszli nauczyciele w ramach studiów pedagogicznych zapoznawani są z podstawowymi informacjami dotyczącymi zróżnicowanych potrzeb uczniów. Nie wystarcza to jednak, gdy w klasie pojawia się dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy nawet specyficznymi trudnościami w nauce. Zapewne pomocne byłyby dobrze zorganizowane praktyki w szkołach specjalnych, a także – w ramach tych praktyk – obowiązkowe specjalistyczne szkolenie uzupełniające.

Obecnie nauczyciele, którzy pracują w szkołach ogólnodostępnych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, potrzebują wsparcia, tzn. przede wszystkim informacji o indywidualnych potrzebach uczniów oraz o organizacji zajęć edukacyjnych, biorących te potrzeby pod uwagę. Korzystają z doświadczeń innych nauczycieli i pedagogów – w tym specjalnych – i bywa, że zwracają się do szkół specjalnych czy poradni psychologiczno-pedagogicznych, często jednak marginalizują rolę rodziców w planowaniu edukacji swoich dzieci.

W edukacji wczesnoszkolnej większość rodziców ma pozytywny stosunek do nauczania integracyjnego czy włączającego. Oczywiście w dużej mierze zależy to od ich osobistych doświadczeń w zakresie efektywnego wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego ważne jest, aby wyboru szkoły, do której będzie uczęszczało dziecko, rodzice dokonywali po konsultacji z jej nauczycielami. Nauczyciele, po zapoznaniu się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, powinni przedstawić rodzicom realne możliwości efektywnego kształcenia ich dziecka. Wybór szkoły jest bowiem jednym z największych problemów rodziców dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Czy ma to być szkoła powszechna, integracyjna czy specjalna – to dla rodziców trudna i ważna decyzja. Mając podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i możliwościach każdej ze szkół, rodzice będą mogli świadomie podjąć decyzję, w jakiej szkole dziecko rozpocznie naukę. Obecnie dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może uczyć się w każdej szkole, jednak nie wszystkie szkoły są dobrze przygotowane do takiej pracy. Przy wyborze placówki rodzice muszą brać pod uwagę odległość od szkoły, gotowość psychofizyczną dziecka do podjęcia nauki w danej szkole, wskazania zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Kiedy dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozpoczyna naukę w szkole, nauczyciele, po zapoznaniu się z orzeczeniem, a w nim z diagnozą i zalecanymi formami i metodami pracy, oraz po przeprowadzeniu rozmów z rodzicami dziecka muszą zaplanować działania zmierzające do jego efektywnej edukacji. Zespół nauczycieli wraz z psychologiem i pedagogiem powinien określić zasady nauczania i uczenia się wychowanka, czyli ogólne normy postępowania dydaktycznego nauczycieli i działalności uczniów.

Nauczyciele muszą przestrzegać określonych zasad, z których najważniejsze są:

1. Zasada świadomej aktywności uczniów:
  - systematyczne uświadamianie uczniom celów kształcenia,
  - odpowiednie motywowanie uczniów do osiągnięcia pozytywnych wyników uczenia się.
2. Zasada pogłębłości, czyli wielozmysłowego (polisensorycznego) kontaktu ucznia z poznawaną rzeczywistością.
3. Zasada przystępności:
  - stopniowanie trudności,
  - dostosowanie materiału nauczania, metod kształcenia i środków dydaktycznych do poziomu rozwoju i możliwości psychofizycznych uczniów.
4. Zasada systematyczności:
  - realizacja procesu nauczania-uczenia się w ściśle logicznym porządku.
5. Zasada łączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną.
6. Zasada utrwalania wiedzy i umiejętności, np. poprzez powtarzanie.
7. Zasada indywidualizacji i zespołowości:
  - uwzględnianie indywidualnych możliwości każdego ucznia oraz organizowanie współpracy i współdziałania wszystkich uczniów,
  - zachowanie indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach pracy zespołowej.
8. Zasada samodzielności:
  - stopniowe wdrażanie uczniów do samodzielnego działania, myślenia oraz rozwijania samodzielności.
9. Zasada efektywności:
  - określanie związku między celami a wynikami nauczania.
10. Zasada kształcenia umiejętności:
  - uczenie samodzielnego zdobywania wiedzy oraz rozwijanie tej umiejętności.
11. Zasada ustawiczności kształcenia:
  - wskazywanie potrzeby ciągłego aktualizowania zdobytej wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, nadążania za rozwojem nauki i techniki, a szczególnie umożliwienie stałego rozwoju osobowości.

12. Zasada współpracy z rodzicami.
13. Zasada tolerancji.
14. Zasada dodatkowej pracy dziecka/ucznia.
15. Zasada współpracy koleżeńskiej.

Każdy nauczyciel jest obowiązany, na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne, 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.

Specjalne potrzeby edukacyjne, czyli takie, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub są efektem innych problemów w uczeniu się, są wypadkową możliwości i braków ucznia oraz możliwości i braków otoczenia. Stąd niezbędne jest, aby wskazane w orzeczeniu formy i metody pracy zostały w szkole dokładnie przeanalizowane i dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z uwzględnieniem możliwości i ograniczeń otoczenia.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają:

- nauczycieli specjalistów z predyspozycjami do wykonywania pracy,
- specjalnego, zindywidualizowanego w zakresie tempa i wymagań programu oraz adekwatnych metod nauczania,
- specjalnych form odpytywania i sprawdzania poziomu ich wiedzy i umiejętności, czyli oceniańa wewnętrznego i zewnętrznego,
- odpowiednich warunków lokalowo-bytowych, w jakich odbywa się proces nauczania,
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej i medycznej,
- planowania kariery edukacyjnej w celu usamodzielnienia, a przede wszystkim podjęcia pracy.

Zatem przed szkołą, w której uczą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stoi wiele zadań, które wszyscy jej pracownicy muszą z zaangażowaniem wypełniać. Konieczne jest, by nauczyciele co najmniej raz w roku prowadzili ewaluację

podjęmowanych działań, aby modyfikowali programy i planowali zadania adekwatnie do potrzeb i możliwości swoich uczniów. Nauczyciele uczniów niepełnosprawnych muszą pracować tak, aby ich podopieczni odnaleźli swoje miejsce w społeczeństwie. Pracujący z osobami niepełnosprawnymi ponoszą wielką odpowiedzialność nie tylko za efekty kształcenia, ale także za to, jak młodzi niepełnosprawni poradzi sobie w dorosłym życiu. Nie może być tak, że aktywność osób niepełnosprawnych kończy się wraz z ukończeniem szkoły. Nauczyciel mający predyspozycje do pracy z uczniami niepełnosprawnymi i duże zaangażowanie szkoły mogą przyczynić się do dobrego przygotowania uczniów niepełnosprawnych do aktywnego życia w społeczeństwie.

W Polsce ponad 2,5 mln osób w wieku produkcyjnym to niepełnosprawni. Tylko co piąty z nich ma zajęcie. W listopadzie 2008 roku w zakładach pracy chronionej pracowało ponad 192 tys. osób niepełnosprawnych. W „zwykłych” firmach – ponad 132 tys. Od stycznia 2009 roku liczba pracujących niepełnosprawnych maleje. Dla firmy każdy niewidomy, upośledzony, cierpiący na epilepsję – to obciążenie. Taki pracownik pracuje krócej, maksymalnie siedem godzin dziennie, ma prawo do dłuższych urlopów, częściej bywa na zwolnieniu lekarskim. Nie przynosi dużego zysku, ale nie generuje też strat, może być pełnosprawny w życiu społecznym, o ile my wszyscy odpowiednio się do tego przygotujemy i odpowiednio zadziałamy w najlepszym na to czasie.

### Bibliografia

1. Sobieraj A. [red.] *Osoby Niepełnosprawne w Unii Europejskiej*, VKIE, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 1996.
2. Wapiennik E., Piotrowicz R. *Niepełnosprawny obywatel Europy*, VKIE, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2002.

---

*Autorka jest dyrektorem Wydziału Wychowania  
i Kształcenia Specjalnego Kuratorium Oświaty  
w Warszawie*

---

# W poszukiwaniu modelu 5 edukacji włączającej

Prof. Joanna Głodkowska

Konstruowanie systemu edukacji włączającej musi łączyć się z uświadomieniem złożoności tego zadania, z uwzględnieniem jego wielorakich warunkowań oraz z przewidywaniem oczekiwanych i przypadkowych skutków. System edukacji włączającej musi zapewnić możliwie optymalne miejsce dla osób z niepełnosprawnością i ich rodzin/opiekunów jako podmiotów uczestniczących w kształceniu, wychowaniu, rehabilitacji.

Idea, która jest mottem i przedmiotem niniejszych rozważań, wynika z dialektycznej teorii jedności w różności. Jeśli mówimy o jedności w zróżnicowaniu z założeniem zrealizowania tej idei w życiu, to należy myśleć o budowaniu spójnej całości edukacyjnej z jednoczesnym uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów, a tym samym zróżnicowanych form kształcenia. Musimy zadbać o to, aby stworzyć warunki jedności na miarę wszystkich uczestników działań edukacyjnych. Należy przewidzieć sytuacje „trudnego dopasowania” i konsekwencje podjęcia ryzyka nieprzygotowanego włączania. Musimy założyć, że takie okoliczności nie powinny mieć miejsca w systemie, bo one nasilają zróżnicowanie, nie budując jedności – i powodują, że „ciężaru włączania” nie może udźwignąć dziecko z niepełnosprawnością i uczeń sprawny, że z tą sytuacją nie może poradzić sobie nauczyciel, nie może sobie poradzić szkoła i nie może jej niekiedy zaakceptować nieprzygotowana społeczność lokalna.

Nie wyciszajmy naszej czujności w sytuacji, gdy spełniliśmy zadanie, gdy mamy poczucie, że pomyślnie wprowadziliśmy edukację włączającą, bo włączanie to proces zależny od uczestników, a oni zmieniają się, rosną, dojrzewają i mniej lub bardziej pomyślnie spełniają nowe zadania.

Niepełnosprawność jest poważnym problemem społecznym, gdyż 12% społeczeństwa to osoby niepełnosprawne, ponad 40% tych osób żyje na wsi i w małych miasteczkach (zazwyczaj bez rehabilitacji). Dziś możemy przyznać, że wiek XX to czas budowania humanistycznego myślenia o niepełno-

sprawności i o osobach niepełnosprawnych. Weszliśmy w wiek XXI nie tylko z ideą normalizacji środowisk życia i integracji osób niepełnosprawnych, ale i z ideą włączania, pełnego uczestniczenia osób niepełnosprawnych w życiu społecznym.

Aktualny obraz osoby niepełnosprawnej budowany jest na modelu jej rozwoju i wskazuje na znaczenie kompetencji, aktywności, samookreślenia, normalizacji i niezależności<sup>1</sup>. Podkreśla się, że różnice nadają sens byciu razem i wyznaczają dążenie do jedności mimo istniejących różnicowań. Ważne jest jednak, by idea jedności mimo różnic była uznawana i spełniana w życiu. To spełnienie dopiero nadaje realne wymiary integracji, normalizacji, uznawania praw osób niepełnosprawnych. Zaprzeczanie tej idei to rozpatrywanie bytowania jako dzielenia na sprawnych i niepełnosprawnych, wykluczania słabych i bezbronnych, tworzenia i utrwalania stereotypów i uprzedzeń. Dziś już nie dzielimy, ale chcemy łączyć, nie rozpoznajemy tylko ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, ale poszukujemy możliwości i sił rozwojowych, zaprzeczamy stereotypom, by budować rzetelny wizerunek osoby niepełnosprawnej, która chce i może być osobą użyteczną społecznie. Budujemy przestrzeń wokół osoby z niepełnosprawnością i staramy się jej nadać tak ważne cechy, jak: skoncentrowana na osobie przestrzeń wzmacniająca, dynamiczna, kompleksowa, poszukująca, zapraszająca przestrzeń plastyczna oraz przestrzeń optymistyczna zarówno w atmosferze, jak i przewidywaniu sukcesu osoby niepełnosprawnej i osób jej towarzyszących<sup>2</sup>.

## Włączanie – złożenia ogólne

Włączanie można rozumieć jako celowy, systematyczny, zorganizowany proces społeczny. Włącza-

<sup>1</sup> Głodkowska J. *Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego*, Roczniki Pedagogiki Specjalnej, nr 12/13, Wydawnictwa APS, Warszawa 2002.

<sup>2</sup> Głodkowska J. *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 5-6, 2003.

nie to idea przełamania stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnością. Włączanie to wprowadzanie osób z niepełnosprawnością w najmniej ograniczające (najmniej restrykcyjne) środowisko, a zatem środowisko, które najbardziej sprzyja rozwojowi, przez zapewnienie:

- wymagań dopasowanych do możliwości,
- spełniania zadań rozwojowych, dających satysfakcję,
- doświadczania poczucia rozwoju, akceptacji i pozytywnych postaw społecznych,
- poczucia zadowolenia, pomyślności życiowej, jakości życia na miarę potrzeb i możliwości.

Włączanie to także nowy system pedagogiczny, który wymaga daleko idących zmian wnikających także w samą koncepcję edukacji, jej organizację, miejsce i role poszczególnych uczestników tego procesu, a także w możliwość oceny skuteczności przeprowadzonych zmian strukturalnych, organizacyjnych, programowych.

### Założenia systemowe

1. Złożony i odpowiedzialny proces włączania wymaga uzasadnionego organizacyjnie i merytorycznie budowania oferty edukacyjnej dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.
2. Istnieje konieczność aktywnego kreowania polityki edukacyjnej przez władze lokalne, w tym opracowania pełnej, całościowej procedury strategicznej wprowadzania edukacji włączającej.
3. Formy segregacyjne i niesegregacyjne należy traktować jako wzajemnie się uzupełniające.
4. Idea szkoły dla wszystkich może mieć wiele imion i w tej różnorodności dopiero zapewniać spełnianie specjalnych, indywidualnie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych.

### Założenia podmiotowe

1. Edukacja dzieci niepełnosprawnych powinna być przygotowaniem do takiego życia, jakie będą w stanie podjąć.
2. Ważne są rzeczywiste, a nie iluzyjne drogi wyjścia z niepełnosprawności.
3. Ważna jest zmiana zasady edukacyjnej „każdemu to samo” na zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe”.
4. Włączanie nie może prowadzić do skazania na samotność.
5. Włączanie nie może ujednolicać i oferować każdemu tego samego (także w rozumieniu zasady,

że wszyscy uczniowie niepełnosprawni mogą uczyć się w szkołach ogólnodostępnych).

### Próba zdefiniowania istotnych terminów

Jak wyżej zasygnalizowałam, edukację w perspektywie włączającej można postrzegać z punktu widzenia dialektycznej teorii jedności w różności. Realizacja tej idei dotyczy co najmniej trzech poziomów: środowiska lokalnego, placówki edukacyjnej, ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W ten sposób wyodrębnione poziomy procesu opieki, nauczania i wychowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozwalają podjąć próbę zdefiniowania istotnych pojęć: włączanie, włączanie edukacyjne, edukacja włączająca.

Na poziomie otwartego środowiska społecznego:

**Włączanie** to złożony proces zapewnienia osobie niepełnosprawnej możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucia przynależności do niej.

Na poziomie strategii systemu edukacyjnego:

**Włączanie** edukacyjne to strategia zapewnienia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do szkół ogólnodostępnych, lokalnych placówek oświatowych, z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego i jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia z niepełnosprawnością.

Na poziomie oddziaływań edukacyjnych:

**Edukacja włączająca** to proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich zdrowymi rówieśnikami, przy jednoczesnym zapewnieniu poczucia przynależności do społeczności szkolnej i zapewnieniu koniecznego dla nich wsparcia (technicznego, metodycznego, psychospołecznego, organizacyjnego) wynikającego z niepełnosprawności.

Te trzy poziomy i próbę ich wstępnych definicji można analizować operacyjnie. Na poziomie pierwszym konieczna jest koordynacja działań, bezpośrednio realizowana przez odpowiednie organa władz lokalnych. Na tym poziomie podstawą jest rzetelna diagnostyka problemu niepełnosprawności, a także rzetelna ewaluacja skuteczności realizacyjnej systemu włączania edukacyjnego. Poziom drugi to realizacja edu-

kacji włączającej w każdej zaangażowanej w proces placówce, i tu uwaga musi być skierowana na przygotowanie organizacyjne, merytoryczne, metodyczne, kompetencyjne środowiska szkolnego, także z założeniem konieczności systematycznej ewaluacji procesu. Na poziomie trzecim, ale wyznaczającym pozostałe poziomy systemu, powinna być szczegółowo, rzetelnie i wnikliwie rozważana sytuacja każdego ucznia z niepełnosprawnością i jego środowiska rodzinnego, a także środowiska rówieśniczego, w którym realizowany jest proces wspólnego kształcenia.

Podmiotowymi uczestnikami procesu włączania, włączania edukacyjnego oraz edukacji włączającej są: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rodzice/opiekunowie, nauczyciele, inni specjaliści oraz środowisko rówieśnicze i społeczne środowisko lokalne. Realizacja edukacji włączającej powinna zapewnić każdemu podmiotowi tego procesu korzystne warunki funkcjonowania. Uczeń z niepełnosprawnością powinien w tym układzie edukacyjnym spełniać swoje specjalne potrzeby rozwojowe. Uczeń sprawny powinien mieć zagwarantowane warunki rozwoju we wszystkich sferach: intelektualnej, emocjonalnej, społecznej. Rodzice powinni znaleźć w tym systemie kompetentne wsparcie w decydowaniu o losach swojego dziecka niepełnosprawnego. Rodzice dzieci sprawnych powinni mieć pewność, że w tym systemie edukacyjnym dziecko nie traci, ale może również rozwojowo zyskać. Nauczyciele powinni rozwijać swoje kompetencje pedagogiczne i terapeutyczne. Inni specjaliści powinni mieć poczucie skutecznego zaangażowania w diagnostykę, poradnictwo, rehabilitację zawodową i społeczną, która spełnia zamierzony cel – zapewnia edukację, która stwarza szansę osiągnięcia przez osoby niepełnosprawne poczucia życiowej pomyślności.

### **Projekt systemu włączenia edukacyjnego – edukacji włączającej**

Proponowany system edukacji włączającej obejmuje podstawowe elementy istotne w procesie włączania, włączania edukacyjnego i edukacji włączającej.

Podstawowym założeniem operacyjnym tego systemu jest uznanie potrzeby powstania organu koordynującego te, tak złożone, działania edukacyjne, który obejmowałby całość zadań wdrożeniowych systemu edukacji włączającej w danym środowisku lokalnym (powiat/gmina). Organ ten powinien być powołany przy Biurze/Wydziale Edukacji samorządu lokalnego i skupiać jednostki odpowiedzialne za najważniejsze aspekty systemu

edukacji włączającej: diagnozę, edukację, zatrudnienie, stąd proponowana nazwa: Centrum Diagnozy, Edukacji, Zatrudnienia.

#### **Główne zadania centrum polegałyby na:**

1. Koordynowaniu działań jednostek lokalnych, realizujących zadania podstawowych etapów systemu edukacji włączającej.
2. Inicjowaniu zadań istotnych dla poszczególnych etapów edukacji włączającej.
3. Organizowaniu konsultacji, szkoleń oraz ewaluacji systemu, inicjowaniu współpracy między placówkami oświatowymi specjalnymi i ogólnodostępnymi.
4. Centrum powinno zatrudniać osoby wykwalifikowane, z umiejętnościami inicjowania, realizowania i koordynowania działań na poszczególnych etapach systemu:

#### **Etap I. Rozpoznanie wstępne:**

- rozpoznanie problemu niepełnosprawności w środowisku lokalnym,
- rozpoznanie potrzeb edukacyjnych, rehabilitacyjnych,
- diagnoza skali potrzeb społecznych, liczby i kwalifikacji specjalistów, struktury i formy pomocy, zasobów własnych i innych,
- przewidywanie możliwości zapewnienia warunków realizacji systemu wsparcia.

Instytucje wspierające te działania to: rejonowe ośrodki zdrowia, ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie, organizacje pozarządowe.

#### **Etap II. Diagnoza (uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i środowiska rodzinnego):**

- diagnoza możliwości rozwojowych,
- programy wsparcia rozwojowego, zalecenia rozwojowe,
- rozpoznanie potrzeb, diagnoza środowiska rodzinnego.

W tych działaniach uczestniczyć powinny: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, rejonowe ośrodki zdrowia, pedagodzy, psycholodzy, logopedzi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie.

#### **Etap III. Orzekanie i kwalifikowanie:**

- orzecznictwo i kwalifikowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do zróżnicowanych form kształcenia.

Instytucje uczestniczące w tym etapie: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, powiatowe zespoły do spraw orzekania o niepełnosprawności.

## **Etap IV. Poradnictwo:**

- poradnictwo z uwzględnieniem zróżnicowanej oferty edukacyjno-rehabilitacyjnej, zróżnicowanych form kształcenia:
  - szkoła specjalna,
  - szkoła integracyjna,
  - szkoła ogólnodostępna (tu też klasy specjalne, terapeutyczne),
  - nauczanie indywidualne.

Na tym etapie istotne jest dostarczanie informacji o możliwościach edukacji w środowisku lokalnym i promowanie placówek oświatowych z punktu widzenia ich jakości edukacyjnej.

Głównym organem realizującym ten etap powinno być Biuro/Wydział Edukacji z udziałem organizacji pozarządowych.

## **Etap V. Edukacja:**

- realizacja specjalnych potrzeb uczniów w dostosowanej indywidualnie formie kształcenia,
- realizacja specjalnych potrzeb rozwojowych uczniów podczas: zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych, zajęć o charakterze terapeutycznym, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych,
- konstruowanie indywidualnych programów rozwojowych,
- wspomaganie wychowawczej, rehabilitacyjnej, opiekuńczej funkcji rodziny.

Podkreślenia wymaga, że rozwiązania systemowe powinny oferować uczniom niepełnosprawnym różne formy edukacji w ramach zarówno kształcenia ogólnodostępnego, jak i kształcenia specjalnego.

Etap ten realizowany byłby w ośrodkach wczesnej interwencji, ośrodkach wczesnego wspomaganie, przedszkolach (ogólnodostępnych, specjalnych, terapeutycznych), szkołach (ogólnodostępnych, specjalnych, terapeutycznych).

## **Etap VI. Zatrudnianie, wspierane:**

- doradztwo zawodowe,
- przygotowanie do pracy,
- poszukiwanie miejsc pracy na otwartym rynku.

Realizacja tego etapu wymaga skoordynowanych działań doradców zawodowych, urzędów pracy,

pracodawców, samorządowych wydziałów polityki społecznej, powiatowych zespołów do spraw orzekania o niepełnosprawności.

## **Etap VII. Ewaluacja:**

- ocena skuteczności orzekania, kwalifikowania, edukacji, zatrudnienia,
- realizacja lokalnej polityki społecznej.

Działania ewaluacyjne dotyczyłyby osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, środowiska rodzinnego i szerzej – środowiska lokalnego powiatu/gminy. Rolę koordynującą i wykonawczą działania ewaluacyjne pełniłoby Biuro/Wydział Edukacji przy współudziale organizacji pozarządowych.

## **Etap VIII. Konstruowanie dalszej edukacji włączającej:**

Etap ten byłby realizowany przez Biura/Wydziały Edukacji przy współdziałaniu organizacji pozarządowych. Jego celem jest formułowanie dalszych wskazań służących modyfikacji systemu i wprowadzanie zmian zapewniających optymalne warunki przebiegu włączania edukacyjnego i edukacji włączającej.

Budując koncepcję systemu edukacji włączającej, należy rzetelnie zadbać o to, aby humanistyczna idea włączania zrealizowała się w zapewnieniu każdemu tego, co dla niego właściwe, a także w uznaniu, że indywidualne zróżnicowanie uczniów z niepełnosprawnością wymaga edukacji w formach zróżnicowanych – szkoła dla uczniów niepełnosprawnych nie musi mieć jednego imienia.

## **Bibliografia**

1. Głodkowska J. *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 5-6, 2003.
2. Głodkowska J. *Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, nr 12/13, Wydawnictwa APS, Warszawa 2002.

---

*Autorka jest dyrektorem Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

---



# Pięć minut pedagogiki specjalnej

9

Dr hab. prof. APS Grzegorz Szumski

**Minuta pierwsza.** Niepełnosprawność nie jest cechą jednostki.

Tradycyjne koncepcje ujmowały niepełnosprawność jako cechę jednostki, uwarunkowaną biologicznym uszkodzeniem organizmu lub tożsamą z tym uszkodzeniem. Takie rozumienie niepełnosprawności pokrywa się z przednaukowym archetypem tego pojęcia, czyli odpowiada wiedzy potocznej<sup>1</sup>. Jak udowodnili przywoływani autorzy, utożsamianie w myśleniu potocznym niepełnosprawności z negatywnie ocenianą odmiennością jednostki jest uniwersalne, niezależne od kontekstu kulturowego, w którym procesy te zachodzą. We wczesnych stadiach swego rozwoju pedagogika specjalna przejęła rozumienie niepełnosprawności z wiedzy powszechnej. Ten sposób budowania podstaw dyscypliny naukowej jest charakterystyczny dla pierwszego etapu rozwoju wszystkich nauk i w historii nauki nazywany jest etapem rozszerzania wiedzy powszechnej<sup>2</sup>.

Bez względu na stan powszechnej świadomości, tradycyjny sposób rozumienia niepełnosprawności jest nie do utrzymania we współczesnej pedagogice specjalnej. Sposób ten należy odrzucić, dlatego że blokuje on możliwość zrozumienia współczesnej rzeczywistości i doskonalenia systemu rehabilitacji osób niepełnosprawnych, a w szczególności systemu ich kształcenia. W pedagogice szkolnej, która wyznacza ramy niniejszego szkicu, niepełnosprawność należy zatem rozumieć jak niemożliwą do tolerowania przez szkołę powszechną rozbieżność między jej wymaganiami a możliwościami sprośnięcia im przez ucznia. Niepełnosprawność jest – szczególnie kłopotliwą dla obu stron – relacją między jednostką i jej społecznym otoczeniem.

**Minuta druga.** Liczba uczniów wymagających specjalnej pomocy pedagogicznej stale rośnie.

<sup>1</sup> Cloerkes G., Neubert D. *Forschungsergebnisse zur sozialen Reaktion auf Behinderte in verschiedenen Kulturen*, Sonderpädagogik, nr 2-3, 1989.

<sup>2</sup> Mejbaum W. *Powiedzmy: „instrumentalizizm”* [w:] Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M.J. [red.] *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1989.

Naturalnym obiektem zainteresowania szkoły nie jest uszkodzenie organizmu ucznia, lecz jego zdolność do efektywnego uczenia się na sposób szkolny, a mówiąc bardziej precyzyjnie – zdolność do pełnienia roli ucznia. Odkąd Mary Wornock<sup>3</sup> zwróciła uwagę, że zjawisk tych w żadnym wypadku nie należy traktować jako tożsamy, rośnie liczba uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)<sup>4</sup>, czyli takich, którzy są niepełnosprawni z perspektywy szkoły. Według skrajnych szacunków uczniowie tacy stanowią aż 20% populacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym<sup>5</sup>. Rzeczywisty poziom orzekania potrzeb kształcenia specjalnego jest z reguły wyraźnie niższy, jednak w krajach wysoko rozwiniętych przeważnie znacznie przekracza magiczną liczbę 2%, która przez całe dziesięciolecie wyznaczała górny poziom liczebności populacji uczniów kształconych w sposób specjalny.

Wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego następuje niezależnie od tego, jak zorganizowany jest system szkolny w danym kraju, co J.J. Powell<sup>6</sup> pokazał, analizując orzecznictwo w USA i Niemczech. Kraje te prowadzą kontrastowo różną politykę edukacyjną dotyczącą kształcenia specjalnego. W USA od połowy lat 70. XX wieku rozwija się kształcenie integracyjne i edukacja włączająca, zaś Niemcy pozostają bastionem szkolnictwa specjalnego w nowoczesnym świecie. W obu krajach jednak od połowy lat 30. systematycznie rośnie liczba uczniów ze SPE, a od lat 70. wzrost ten jest bardzo dynamiczny. Znaczy to, że źródła tego wzrostu mają przede wszystkim uniwersalny, cywilizacyjny charakter.

<sup>3</sup> Wornock M. *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, HMSO, London 1978.

<sup>4</sup> SPE od „specjalne potrzeby edukacyjne” lub SEN od „Special Educational Needs”.

<sup>5</sup> Ossowski R. [red.] *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1989.

<sup>6</sup> Powell J.J. *Das wachsende Risiko als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft*, Working Paper, nr 2, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2004.

Także w Polsce nastąpił w latach 2000. skokowy wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. O ile pod koniec lat 90. stanowili oni mniej niż 2% uczniów szkół podstawowych, o tyle aktualnie stanowią 3% uczniów szkół podstawowych i 4% uczniów gimnazjów<sup>7</sup>. Do liczb tych należy dodać uczniów z trudnościami w uczeniu się, którzy nie posiadają orzeczeń o potrzebie specjalnego kształcenia, ale korzystają z pomocy specjalnej.

**Minuta trzecia.** Szkoła specjalna nieuchronnie traci swą dominującą pozycję.

Część osób, zwłaszcza niezajmujących się zawodo-wo pedagogiką specjalną, wyobraża sobie, że upowszechnienie kształcenia niesegregacyjnego, czyli zapewnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości pobierania nauki w szkole powszechnej, jest zależne od decyzji polityków oświatowych, które są zgodne z pewnymi wartościami i/lub wiedzą na temat tego, które rozwiązanie jest efektywniejsze. Pogląd ten wyraźnie przecenia możliwości sterowania procesami zachodzącymi w szkolnictwie, a zatem uprawiania polityki edukacyjnej, zarówno unaukowanej, jak i klasycznej, czyli realizującej interesy grup uprzywilejowanych. Parafrazując słowa J. Habermasa<sup>8</sup>, można powiedzieć, że kształceniem specjalnym nie da się ani w pełni racjonalnie zarządzać, ale też nie da się podporządkować go interesom warstw rządzących. Ono ma własną dynamikę, która nieuchronnie popycha je w kierunku upowszechnienia kształcenia niesegregacyjnego.

Podstawowym źródłem powiększania się rozmiarów kształcenia integracyjnego nie są przesunięcia uczniów ze szkół specjalnych do powszechnych, lecz wzrost liczby uczniów obejmowanych kształceniem specjalnym. W Polsce w roku szkolnym 2006/2007 już 55,4% uczniów niepełnosprawnych było kształconych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych, podczas gdy w roku szkolnym 1999/2000 było to zaledwie 20%<sup>9</sup>. Nie oznacza to jednak proporcjonalnie silnych migracji uczniów ze szkół specjalnych do powszechnych. Wzrost wskaźnika integracyjności systemu szkolnego w omawianym okresie jest tylko w około 1/3 spowodowany przemieszczaniem uczniów ze szkół specjalnych, w 2/3 zaś wzrostem rozmiarów

orzecznictwa. Analogiczne procesy, na mniejszą bądź większą niż w Polsce skalę, zachodzą w większości krajów wysoko rozwiniętych<sup>10</sup>. Zapotrzebowanie na kształcenie specjalne, a właściwie pomoc specjalną<sup>11</sup> na terenie szkół powszechnych nie implikuje jeszcze likwidacji systemu szkół specjalnych. Jednak utrzymywanie równoległych, rozbudowanych systemów kształcenia specjalnego jest kosztowne i bardzo trudne, gdy uwzględni się stosunkowo niewielką jednak liczebność populacji jej beneficjentów. Z tego powodu większość krajów ogranicza liczbę szkół i klas specjalnych do – uznawanego dziś za niezbędne – minimum i poszerza zakres ich zadań o usługi na rzecz integracji. Sztandarowym przykładem tego procesu z ostatnich lat jest Holandia, długo uchodząca za wzór dla zwolenników szkół specjalnych<sup>12</sup>.

**Minuta czwarta.** Na znaczeniu traci specjalnopedagogiczna kategoryzacja.

Pedagogika specjalna powstała jako uogólnienie swoich dziedzin szczegółowych. Nim zaczęto tworzyć koncepcje pedagogiki specjalnej jako nauki o kształceniu niepełnosprawnych, istniały już stosunkowo dobrze rozwinięte jej subdyscypliny, takie jak: surdopedagogika, tyflopädagogika czy oligofrenopedagogika. W obrębie każdej z nich rozwijano wiedzę na temat poszczególnych rodzajów niepełnosprawności i metodyki kształcenia osób nimi dotkniętych. Wiedzę tę przekazywano kandydatom na nauczycieli, którzy znajdowali później zatrudnienie w szkołach specjalnych odpowiednich typów.

Co najmniej dwa, powiązane ze sobą, argumenty przemawiają dziś za potrzebą rozwoju pedagogiki specjalnej ponad systemem specjalnopedagogicznej kategoryzacji<sup>13</sup>. Po pierwsze, rośnie liczba uczniów niepełnosprawnych kształconych w szkołach ogólnodostępnych, gdzie w jednej klasie uczą się dzieci o różnych rodzajach specjalnych potrzeb. Po drugie, lawinowo rośnie liczba uczniów z nowymi kategoriami specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym przede wszystkim z ogólnymi trudnościami w uczeniu się oraz zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego. Zdecydowana większość spośród nich pozostaje w szkołach ogólnodostępnych. Szkoła powszechna

<sup>7</sup> Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] Smith D.D. *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN-APS, Warszawa 2008.

<sup>8</sup> Habermas J. *Interesy konstytuujące poznanie*, Colloquia Communia nr 2, 1985, s. 404.

<sup>9</sup> Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] Smith D.D. *Pedagogika specjalna*, ibidem.

<sup>10</sup> Szumski G. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN-APS, Warszawa 2009.

<sup>11</sup> Kosakowski Cz. *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Toruń 2003, s. 149.

<sup>12</sup> Przybylski S. *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii* [w:] Walczak G. [red.] *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1994.

<sup>13</sup> Lindmeier B. *Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik*, Sonderpädagogische Förderung, nr 2, 2005.

potrzebuje zatem wiedzy metodycznej o kształceniu heterogenicznych grup uczniów, o skutecznej pracy w utrudnionych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Pedagogika specjalna, jako pedagogika poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, nie jest w stanie spełnić tego zadania.

**Minuta piąta.** Każdy nauczyciel musi być kompetentny w zakresie kształcenia specjalnego.

Zofia Palak przeprowadziła swego czasu interesujące badania na temat efektów kształcenia uczniów z uszkodzeniami wzroku w szkołach ogólnodostępnych<sup>14</sup>. W świetle tych badań uczniowie szkół ogólnodostępnych osiągnęli porównywalne wyniki z języka polskiego i lepsze wyniki z matematyki niż ich rówieśnicy ze szkół specjalnych. Działo się tak, mimo że uczniowie szkół ogólnodostępnych nie potrafili często posługiwać się alfabetem Braille'a, a zatem nie posiadali podstawowej umiejętności, potrzebnej do zdobywania wiedzy. Czego możemy się nauczyć na tym przykładzie? Po pierwsze tego, że – przynajmniej niektórzy – uczniowie niepełnosprawni mogą się efektywnie uczyć bez specjalnych pedagogicznych metod. Po drugie tego, że nie wszystkich potrzebnych im umiejętności może ich nauczyć „zwykły” nauczyciel. Po trzecie wreszcie tego, że także „zwykły” nauczyciel powinien dysponować wiedzą o tym, jak dostosować proces kształcenia do specjalnych potrzeb swoich uczniów.

Przedstawiciele koncepcji edukacji włączającej doszli do analogicznych wniosków, budując ogólny model specjalnych pedagogicznych kompetencji we współczesnej szkole. W myśl tego modelu ciężar odpowiedzialności za kształcenie wszystkich uczniów w heterogenicznej klasie szkolnej spoczywa na klasowym nauczycielu<sup>15</sup>. Musi on zatem posiadać umiejętności niezbędne do sprostania zadaniu efektywnego kształcenia w takich warunkach. Jednocześnie nauczyciel ten powinien mieć dostęp do pomocy ze strony wielospecjalistycznych zespołów pedagogów specjalnych, którzy będą go wspomagać poprzez doradztwo oraz prowadzenie specjalistycznych zajęć z dziećmi (np. poświęconych nauce alfabetu Braille'a). Pomoc taką organizuje się w ramach Specjalnych Pedagogicznych Centrów Kształcenia, które z reguły powstają na bazie likwidowanych szkół specjalnych.

W ramach dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczyciele powinni zdobywać i poszerzać kompetencje dotyczące SPE. Coraz więcej krajów wprowadza obowiązkowe moduły kształcenia spe-

cialnego do programu studiów nauczycielskich<sup>16</sup>. W uchodzącej za wzorzec Norwegii kształceniu specjalnemu poświęca się cały semestr studiów.

## Bibliografia

1. Cloerkes G., Neubert D. *Forschungsergebnisse zur sozialen Reaktion auf Behinderte in verschiedenen Kulturen*, Sonderpädagogik, nr 2-3, 1989.
2. Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] Smith D.D. *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN-APS, Warszawa 2008.
3. Habermas J. *Interesy konstytuujące poznanie*, *Colloquia Communia* nr 2, 1985, s. 404.
4. Kosakowski Cz. *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Toruń 2003.
5. Lindmeier B. *Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik*, *Sonderpädagogische Förderung*, nr 2, 2005.
6. Mejbaum W. *Powiedzmy: „instrumentalizem”* [w:] Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M.J. [red.] *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1989.
7. Ossowski R. [red.] *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1989.
8. Palak Z. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
9. Porter G.L. *Critical elements for inclusive schools* [w:] Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. [red.] *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London, New York 1997.
10. Powell J.J. *Das wachsende Risiko als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft*, Working Paper, nr 2, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2004.
11. Przybylski S. *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii* [w:] Walczak G. [red.] *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1994.
12. Szumski G. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN-APS, Warszawa 2009.
13. Szumski G. *Wyniki Międzynarodowego Programu Badań nad Osiągnięciami Uczniów (PISA) z perspektywy pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
14. Wornock M. *Special Educational Needs: Raport of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, HMSO, London 1978.

---

Autor jest kierownikiem Zakładu Rehabilitacji  
Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki  
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

---

<sup>14</sup> Palak Z. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

<sup>15</sup> Porter G.L. *Critical elements for inclusive schools* [w:] Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. [red.] *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London, New York 1997.

<sup>16</sup> Szumski G. *Wyniki Międzynarodowego Programu Badań nad Osiągnięciami Uczniów (PISA) z perspektywy pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.

# Włączenie – prawo a rzeczywistość

Małgorzata Dońska-Olszko

Stan prawny polskiego systemu oświaty zdaje się w tym względzie podążać za wytycznymi organizacji międzynarodowych oraz postanowieniami konferencji organizowanych na szczeblu Unii Europejskiej. Rodzic ma pełne prawo wyboru szkoły dla dziecka z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a szkoła zobowiązana jest zapewnić odpowiednie warunki kształcenia oraz dodatkowe wsparcie specjalistyczne i psychologiczno-pedagogiczne uczniom z niepełnosprawnością.

Te zasady obowiązują jedynie w legislacji, podczas gdy praktyka szkolna odbiega dalece od rzeczywistości prawnej. Dlaczego przechodzenie z systemu segregacyjnego do szkolnictwa włączającego jest tak trudne do realizacji nie tylko w Polsce, ale również w wielu krajach europejskich?

Na przykład w Szwecji tworzenie równych szans i takich samych możliwości życiowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych osób niepełnosprawnych oznacza, iż muszą oni otrzymać dodatkowe wsparcie w porównaniu z innymi członkami społeczeństwa. Fakt ten pociąga za sobą tworzenie różnego typu usług i serwisów pomocowych oraz adaptację otoczenia, co ułatwia życie osobom niepełnosprawnym i zbliża poziom ich życia do poziomu życia ludzi pełnosprawnych. Wsparcie i pomoc ma na celu ograniczenie skutków niepełnosprawności w sposób umożliwiający włączenie społeczne na takich samych warunkach jak pozostałych obywateli.

Panuje ogólne przekonanie, że pomoc dla uczniów niepełnosprawnych istotna jest nie tylko ze względu na konkretnego człowieka, ale również ze względu na całe społeczeństwo. Wysiłek włożony w edukację włączającą jest odpowiedzią na pytania dotyczące równości, solidarności i jednakowych dla wszystkich obywateli możliwości życiowych. Jeśli nie postępujemy zgodnie z powyższymi wartościami, to kto jest niepełnosprawny – jednostka czy społeczeństwo?

„Szkoła dla wszystkich” stanowi wyzwanie dla szwedzkiej polityki, która zakłada, że nie wolno ograniczać nikomu dostępu do nauki w szkole powszechnej. „Szkoła dla wszystkich” oznacza brak segregacji uczniów ze względu na ich niepełnosprawność czy pochodzenie (dzieci imigrantów). W takiej szkole każdy uczeń jest dostrzegany – tu może poznawać świat. To właśnie szkoła, która wychodzi naprzeciw jednostce i jej indywidualnym cechom, stwarza możliwość i odpowiednie warunki do nauki poprzez zastosowanie różnorodnych metod i środków dydaktycznych, jest szkołą włączającą.

Tworzenie równych szans do nauki oznacza dzielenie zasobów i środków szkoły na wszystkich uczniów z uwzględnieniem tych, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne. Szkoła ponosi szczególną odpowiedzialność za uczniów, którzy z różnych powodów mają trudności w osiągnięciu założonych celów edukacyjnych. Dlatego właśnie edukacja nigdy nie może być taka sama dla wszystkich dzieci.

Obecny system edukacji w Szwecji różni się znacząco od tego, który pamiętają rodzice dzisiejszych uczniów. Współczesna szkoła w bardzo ograniczonym zakresie koncentruje się na umiejętności odtwarzania przez ucznia informacji przekazywanych przez nauczycieli lub dostępnych w podręcznikach. Istotne jest raczej rozumienie i zastosowanie wiedzy. Szkolny program nauczania kładzie duży nacisk na świadome uczenie się i wpływ ucznia na proces własnej edukacji. Uczeń bierze aktywny udział w planowaniu własnego kształcenia i sam rozlicza wyniki swojej edukacji. Podobną rolę pełni dom, szkoła ma bowiem jedynie funkcję wspomagającą w stosunku do rodziny, która odpowiada za wychowanie i rozwój dziecka. Nawet tutaj widać odmienną rolę nauczyciela, który musi wytłumaczyć rodzicom, jaka jest intencja programów nauczania.

Mamy więc dziś inną percepcję zdobywanej w szkole wiedzy. Wpłynęły na to nowe teorie na temat rozwoju dziecka i procesów uczenia się, np. teoria rosyjskiego filozofa i psychologa Lwa Wygotskiego. Postrzega on proces uczenia się z perspektywy socjokulturowej i uważa, że wiedza rozwija się najpierw dzięki kontaktom międzyludzkim, zanim zostanie przyswojona przez jednostkę. Relacje międzyludzkie, zdaniem Wygotskiego, mają decydujący wpływ na rozwój dziecka. Możemy go optymalizować, jeśli uczymy w taki sposób, by to, co dziecko jest w stanie zrobić dziś z pomocą drugiej osoby, jutro mogło zrobić samo. Wiedza jest więc używana przez dziecko wciąż w nowym kontekście komunikowania się z innymi osobami.

Zdobywanie wiedzy opartej na programach nauczania zakłada, że wszystkie dzieci – sprawne i niepełnosprawne – mają jednakowy potencjał rozwojowy. Nie wiemy dziś, czego dzieci z różnymi dysfunkcjami są w stanie się nauczyć. Możemy więc jedynie stworzyć im jak najlepsze warunki do rozwoju. Zgodnie z teorią Wygotskiego język i myślenie są ze sobą ściśle powiązane. Myślenie prowadzi do słów, a język rozwinął się wśród ludzi, aby mogli się ze sobą porozumiewać. Wiemy obecnie, że wiele dzieci niemówiących, które nie mogą wyrazić swoich myśli słowami, może nauczyć się czytać i myśleć kompleksowo. Komunikacja może być rozumiana jako „gra interaktywna” pomiędzy różnymi partnerami. W szkole przez interakcję pomiędzy uczniem a nauczycielem, uczniem a uczniem, uczniem a grupą uczniów, uczniem a społecznością szkolną, człowiekiem a technologią dochodzi do zrozumienia. Nauczyciel nie musi koniecznie mieć racji i oczekiwać od ucznia „właściwej odpowiedzi”. Zamiast tego istotne jest wypracowanie w klasie wspólnego stanowiska, kiedy można usłyszeć opinię każdego ucznia bez względu na jego trudności językowe. Pobudzanie uczniów do myślenia i wnioskowania nie oznacza, że nauczyciel przestał uczyć. Stymulowany przez niego proces uczenia powinien opierać się na znajomości każdego ucznia oraz na tworzeniu sytuacji komunikacji i dialogu, które wpływają na rozwój myślenia.

Pod koniec 2008 roku w Clermont Ferrand we Francji odbyła się konferencja „Włączenie społeczne – europejskie podejście do edukacji uczniów z niepełnosprawnością” (*Social Inclusion: a European Approach to the Schooling of Pupils with Disabilities*). Konferencja, dotycząca kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zorganizowana została przez francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej po objęciu prezydentury Unii Europejskiej przez premiera Francji Nicolasa Sarkozy’ego i związana była z kształtowaniem

wspólnej polityki edukacyjnej oraz włączenia społecznego uczniów z niepełnosprawnością przez kraje UE.

W konferencji udział wzięli przedstawiciele ministerstw edukacji z krajów należących do UE, pracownicy Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, prezes Europejskiego Forum Osób Niepełnosprawnych, przedstawiciele nauki z wyższych uczelni europejskich, przedstawiciele organizacji i stowarzyszeń działających na rzecz osób z niepełnosprawnością w różnych krajach UE oraz przedstawiciel UNESCO – ekspert „Włączenia i poprawy jakości”.

Na konferencji definiowano edukację włączającą jako proces, który wychodzi naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich uczniów poprzez rozszerzanie możliwości ich uczestnictwa w nauce, kulturze i w społeczeństwie przy jednoczesnym ograniczaniu ich wyłączenia (izolacji). Wymaga on zmian i modyfikacji w zawartości programów, podejściu nauczycieli, istniejących strukturach i strategiach nauczania oraz wypracowania wspólnej wizji rozwoju systemu edukacji opartej na przekonaniu, że jesteśmy odpowiedzialni za edukację wszystkich dzieci.

Podkreślano, że przechodzenie do systemu edukacji włączającej jest procesem złożonym i powolnym. Edukacja włączająca stanowi rewolucję humanistyczną pociągającą za sobą zmianę w narodowych systemach edukacji. Zmianę dotychczasowych przyzwyczajęń i wartości, która musi zajść w sercach, a nie zostać narzucona arbitralnie. Równość i wolność to zasadnicze wartości edukacji włączającej. Stanowi ona poważne wyzwanie dla wszystkich krajów UE, które zmierzają do tego samego celu, ale bardzo różnymi drogami. Proces zmian musi gwarantować sukces, albowiem nie możemy eksperymentować na dzieciach.

W ostatnich latach widoczny jest bardzo powolny progres w kierunku edukacji włączającej. Przykłady dobrej praktyki w wielu krajach Unii Europejskiej świadczą o tym, że idea „szkoły dla wszystkich” jest w pełni możliwa do realizacji. Obserwuje się jednak bardzo niewielki spadek liczby uczniów w placówkach specjalnych. Szczególnie niska liczebność uczniów z niepełnosprawnością notowana jest w systemie szkolnictwa rejonowego na poziomie gimnazjalnym.

Podczas konferencji wymieniono najważniejsze przeszkody w transformacji systemów oświatowych krajów UE:

- brak harmonijnej współpracy międzyresortowej (zdrowie, edukacja, pomoc społeczna) – trud-

- ności z przejściem od modelu medycznego do modelu społecznego,
- brak przygotowania nauczycieli pod kątem specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz idei włączenia oraz brak ustawicznego kształcenia nauczycieli pracujących (*in-service training*),
  - brak współpracy z rodzicami uczniów oraz szkoleń dla rodziców, którzy sami wyrosli w bardzo segregacyjnym modelu kształcenia,
  - brak dialogu pomiędzy wszystkimi partnerami procesu: nauczycielami, uczniami, rodzicami, władzami oświatowymi różnych szczebli, organizacjami pozarządowymi,
  - brak kadr zarządzających szkołami, przekonanych do modelu „szkoły dla wszystkich” – dyrektor szkoły musi być liderem włączenia,
  - brak pracy zespołowej nauczycieli w placówce,
  - model rankingu pomiędzy szkołami – mierzenie jakości pracy szkoły wynikami egzaminów, olimpiad itp.,
  - zbyt mało elastyczny system edukacji, niepozwalający na liczne oddolne inicjatywy,
  - konieczność zmiany nie tylko świadomości społecznej, ale także zachowań i postaw.

Wracając do polskich realiów widzimy, że wszystkie wymienione bariery świetnie wpisują się także w naszą rzeczywistość edukacyjną.

Respektowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) dziecka wynikających z orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz ich zaspokojenie przez placówkę szkolną stanowi istotę wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością, niezależnie od rodzaju szkoły (specjalna, integracyjna, niepubliczna, powszechna), w której uczeń realizuje obowiązek szkolny. Zalecenia wynikające z orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinny być w pełni realizowane. Dyrektor szkoły wraz z gronem pedagogicznym musi czuć się odpowiedzialny za wspieranie rozwoju przyjętych do placówki dzieci ze SPE w równym stopniu co pozostałych uczniów, w tym wybitnie zdolnych. Powinien on zadbać zarówno o zwiększoną subwencję oświatową, jak też o zorganizowanie wszystkich niezbędnych form zajęć zalecanych przez poradnię. Od zespołu nauczycieli w szkole zależy również zmiana świadomości całej szkolnej społeczności, w tym uczniów i rodziców, oraz rozumienie istoty wyrównywania szans edukacyjnych. Ważne jest także kształtowanie odpowiednich postaw, a więc nie tylko świadomość potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, ale również idące za tym odpowiednie zachowania, rozwiązania i działania podejmowane przez szko-

łę na rzecz włączenia wszystkich podopiecznych, nie zaś izolowania któregośkolwiek z dzieci. Szkoła odpowiada też za wsparcie i pomoc dla rodzin uczniów, które z racji wychowania dziecka ze SPE znalazły się w trudniejszej sytuacji niż przeciętna rodzina z dzieckiem pełnosprawnym. Ważne jest to zwłaszcza wtedy, gdy włączenie dziecka w grupę rówieśniczą stanowi wyzwanie wynikające z konieczności pokonania różnorodnych barier i często zastosowania rozwiązań, które wymagają dodatkowego wysiłku ze strony wszystkich uczestników procesu edukacji.

Segregacyjny system w znaczny sposób ułatwia edukację grupy dzieci o jednorodnych potrzebach i zbliżonych możliwościach intelektualnych. W niektórych przypadkach stanowi jedyne słuszne rozwiązanie zapewniające faktyczne postępy w nauczaniu i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Czasem bariery wynikające ze złożonej niepełnosprawności (np. nieumiejętność mowy połączona z poważną niepełnosprawnością ruchową) stanowią czynnik, który uniemożliwia, przy obecnych zasobach szkoły powszechnej, włączenie dziecka w zespół klasowy i w życie szkoły. Ale i ta grupa uczniów powinna być traktowana jako wyzwanie, nie zaś jako problem, który najłatwiej jest wyeliminować drogą wykluczenia czy też niedopuszczania do nauki. Odmowa przyjęcia dziecka ze SPE do szkoły argumentowana jest najczęściej faktem „nienadawania się dziecka do szkoły”. A może należałoby się zastanowić, co szkoła zrobiła, by nadawać się dla ucznia? Taki kierunek myślenia zdaje się być bardziej logiczny, choć prawdą jest, iż w wielu sytuacjach przyjęcie dziecka do danej szkoły może okazać się niekorzystnym rozwiązaniem zarówno dla dziecka, jak i jego rówieśników. Niemniej jednak to placówka edukacyjna powinna nadawać się dla dzieci, a nie odwrotnie. Z drugiej strony problematyczna jest także otwartość niektórych szkół powszechnych, przyjmujących coraz chętniej dzieci ze SPE. Nie zawsze towarzyszy temu bowiem refleksja nad konsekwencjami, jakie z tego wynikają, zarówno dla dyrektora, nauczycieli i pracowników szkoły, jak też dla innych uczniów i ich rodziców. Bez przygotowania i odpowiednich kwalifikacji kadry, bez wsparcia specjalistów, bez rozumienia idei włączenia i chęci jej realizowania przez całą szkolną społeczność przyjmowanie dzieci ze SPE staje się aktem całkowicie nieodpowiedzialnym i szkodliwym dla dziecka. Zamiast włączenia kończy się to izolacją w domu i nauczaniem indywidualnym. Dziecku i rodzinie dzieje się więc krzywda podwójna – najpierw rozbudzone nadzieje na normalizację, a później

wyeliminowanie dziecka i pozostawienie rodziny z problemem. Tęgo rodzaju działania określane są w krajach Unii Europejskiej „włączeniem na dziko”. Zmianie formy nauczania na zajęcia indywidualne, a więc wyeliminowaniu dziecka ze szkoły, towarzyszy podobna argumentacja „Państwa syn/córka nie nadaje się do naszej placówki”. Jakie więc pobudki kierowały nauczycielami, gdy przyjmowali dziecko z orzeczeniem o SPE? Taka nieodpowiedzialność instytucji szkolnych zmusza rodziców do rozglądania się za szkołą specjalną, która wydaje się im „mniejszym złem” niż nauczanie dziecka w domu. Nie jest to już jednak wybór, ale konieczność. Konieczność, która – jak się często okazuje – satysfakcjonuje rodziców, a dziecku zapewnia postępy rozwojowe i radość z codziennego przychodzenia do szkoły.

Edukacja specjalna, rozumiana jako kształcenie w szkole specjalnej, powinna jednak ulegać stopniowej marginalizacji i dotyczyć jedynie uczniów o bardzo złożonych, kompleksowych potrzebach edukacyjnych. Dla coraz większej liczby uczniów ze SPE szkoła powszechna stawać się będzie naturalnym wyborem i przy odpowiedniej polityce oświatowej państwa w coraz większym stopniu zaspokajać oczekiwania rodziców oraz potrzeby dzieci.

Upowszechniając ideę edukacji włączającej dla uczniów ze SPE, pamiętajmy o konieczności zmiany świadomości i postaw oraz o transferze wiedzy z placówek specjalistycznych, tworzeniu centrów doradczo-konsultacyjnych, do których będą mogli odwoływać się nauczyciele szkół masowych. Szkoły specjalne muszą dziś wychodzić naprzeciw tej grupie uczniów, która wciąż znajduje się na marginesie systemu edukacji. To właśnie szkoły specjalne, poszukując metod pracy, środków i pomocy dydaktycznych oraz form terapii, będą stawać się źródłem wiedzy dla szkolnictwa powszechnego, wyspecjalizowanymi ośrodkami, centrami doradczo-konsultacyjnymi dla rodziców, terapeutów i nauczycieli.

Nie zapominajmy także, iż powszechna, dostępna, specjalistyczna wczesna interwencja psychologiczno-pedagogiczna dla rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym i kompleksowe wspieranie rozwoju małego dziecka stanowi fundament dla podjęcia przez nie nauki szkolnej.

I choć mówimy o rewolucji humanistycznej i licznych warunkach, jakie muszą zostać spełnione, aby przeciętna szkoła rejonowa była „szkołą dla wszystkich”, to znam takie placówki niepubliczne, które są w pełni włączające. Przyjmują uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzieci z domów dziecka i z mniejszości narodowych. Taka różnorodność stanowi, w przekonaniu dyrektora, nauczycieli i rodziców, najwyższą wartość szkoły. I kiedy zapytałam, co właściwie jest potrzebne, aby szkoła była włączająca, powiedziano mi: „to bardzo proste – każde dziecko jest dla nas ważne, znajduje się w centrum naszej uwagi, bo liczy się pojedynczy człowiek z jego indywidualnymi cechami – ułomnościami, zdolnościami i talentami”. Jest to takie oczywiste, a jednak niełatwo do takiej wizji szkoły rejonowej przekonać całą szkolną społeczność.

Projekt dotyczący systemu oceniania uczniów, prowadzony przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami potwierdził, że najważniejszym czynnikiem determinującym ocenianie włączające jest przyjęty przez szkołę system wartości. Ustawodawstwo i struktury wyznaczone odgórnie określają parametry, według jakich szkoła ma działać. Ale to przyjęty system wartości decyduje o tym, jak te parametry zostaną zinterpretowane.

---

*Autorka jest Krajowym Koordynatorem Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi*

---

*Człowiek ma prawo patrzeć na drugiego z góry tylko wówczas, kiedy chce mu pomóc, aby się podniósł.*

Gabriel Garcia Marquez

## **Koncepcja wczesnego wspomagania rozwoju w kontekście unijnych wskazań i polskich rozwiązań**

Prof. dr hab. Zofia Palak

Światowa Organizacja Zdrowia w 2000 roku w Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Działañ i Uczestnictwa przedstawiła nową, najbardziej aktualną biopsychospołeczną koncepcję niepełnosprawności. Ta holistyczna koncepcja jest próbą syntezy funkcjonujących uprzednio koncepcji biologicznej i społecznej. Jej podstawą są następujące założenia:

- człowiek jest istotą biologiczną; stanowi ją organizm o określonej strukturze i wypełniający określone funkcje,
- człowiek jest osobą, jednostką działającą i wypełniającą określone czynności i zadania życiowe,
- człowiek jest także członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w której życiu uczestniczy.

Człowiek funkcjonuje na trzech poziomach: biologicznym, jednostkowym i społecznym.

Według biopsychospołecznej koncepcji istotę niepełnosprawności stanowi odchylenie od normalnego funkcjonowania na wymienionych trzech poziomach lub na niektórych z nich. Niepełnosprawność ma więc trzy wymiary: biologiczny, jednostkowy i społeczny. Odchylenie w poszczególnych wymiarach może przyjąć następujące formy:

- na poziomie biologicznym jest to zniesienie, ograniczenie lub zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów lub układów,
- na poziomie jednostkowym lub osobowym jest to ograniczenie aktywności i działania,
- na poziomie społecznym jest to ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym – funkcjonowania społecznego.

Ważnym elementem całościowej koncepcji niepełnosprawności jest wprowadzenie do pojęcia niepełnosprawności tzw. czynników kontekstowych (*contextual factors*), które są tworzone przez czynniki środowiskowe i czynniki indywidualne (cechy osobiste). Mogą one ułatwiać, utrudniać lub ograniczać funkcjonowanie osoby z nie-

pełnosprawnością w życiu osobistym i społecznym<sup>1</sup>.

Takie holistyczne rozumienie istoty niepełnosprawności jest punktem wyjścia współczesnej koncepcji rehabilitacji, edukacji i systemowego wsparcia osób o specjalnych potrzebach na różnych etapach ich życia. Stanowi podstawę aktualnej koncepcji wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Należy zwrócić uwagę na różne określenia funkcjonujące w polskim piśmiennictwie w odniesieniu do tego procesu (ich poprawność łączy się ściśle z kolejnością wyliczania):

- wczesne wspomaganie rozwoju,
- wczesna rehabilitacja,
- wczesna rewalidacja,
- wczesna stymulacja,
- wczesna interwencja.

W roku 2005 został wydany raport, opracowany przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, dotyczący wczesnego wspomagania. Raport stanowi podsumowanie projektu „Wczesna interwencja w Europie”, realizowanego w latach 2003-2004, w który zaangażowani byli eksperci z 19 krajów europejskich: decydenci, pracownicy sektora opieki zdrowotnej, szkolnictwa i opieki społecznej, a także pracownicy naukowcy oraz rodziny dzieci wymagających wczesnej rehabilitacji. Celem projektu była zarówno analiza stanu działań dotyczących wczesnego wspomagania, diagnoza najważniejszych problemów z nim związanych, jak również wyciągnięcie wniosków i zaproponowanie praktycznych rozwiązań służących poprawie jakości świadczeń i usług specjalistów. Ekspertki zawarły w raporcie uzgodnioną propozycję europejskiej definicji wczesnej interwencji, która brzmi następująco:

<sup>1</sup> Majewski T. *Podstawy rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, APS, Warszawa 2002; Palak Z. *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności a wieloaspektowość wsparcia* [w:] Palak Z. [red.] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, UMCS, Lublin 2004.



Wczesna interwencja stanowi zbiór świadczeń/usług oferowanych bardzo małym dzieciom i ich rodzinom, na prośbę tychże, w określonym okresie życia dziecka. Obejmuje ona wszystkie działania podejmowane w odpowiedzi na specjalne potrzeby dziecka, a mające na celu wspomoczenie jego rozwoju, zwiększenie kompetencji samej rodziny dziecka oraz wsparcie prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecka i jego rodziny. Działania te powinny odbywać się w naturalnym środowisku dziecka, najlepiej na szczeblu lokalnym, w ramach interdyscyplinarnego, zorientowanego na rodzinę programu prowadzonego przez zespół specjalistów<sup>2</sup>.

Uwzględniając istotę biopsychospołecznicznego modelu niepełnosprawności wraz z rolą tzw. czynników kontekstowych (środowiskowych i indywidualnych), szczególną uwagę podczas organizowania wczesnego wspomaganie należy zwrócić na zapewnienie:

- ścisłej współpracy między służbą zdrowia, oświatą i opieką społeczną, które wspólnie odpowiadają za organizowanie i finansowanie wczesnej rehabilitacji,
- pracy w zespołach interdyscyplinarnych,
- opracowania Indywidualnego Programu Pomocy Rodzinie, który uwzględni potrzeby dziecka i rodziny, mocne strony, priorytety, ustalone cele i działania, jakie należy podjąć, oraz ocenę ich wykonania<sup>3</sup>.

Jakkolwiek w poszczególnych krajach Unii Europejskiej funkcjonują nieco odmienne rozwiązania organizacyjne wczesnego wspomaganie, to jednak wszędzie muszą być przestrzegane określone standardy, fundamentalne założenia jednakowe dla wszystkich: dostępność, bliskość, dostępność finansowa, pomoc interdyscyplinarna i różnorodność świadczeń.

1. **Dostępność** – rozpoczęcie pracy z dzieckiem i jego rodziną najwcześniej, jak jest to możliwe, niezależnie od miejsca zamieszkania.
2. **Bliskość** – objęcie opieką wszystkich potrzebujących dzieci i ich rodzin. Rodzina ma otrzymywać niezbędne wsparcie jak najbliżej miejsca zamieszkania, na szczeblu lokalnym (decentralizacja usług). Rodzina stanowi centrum zainteresowania służb wczesnego wspomaganie.

<sup>2</sup> Elary Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations – Summary Report 2005. European Agency for Development in Special Needs Education [za:] Dońska-Olszko M. *Tendencje dotyczące wczesnej interwencji wobec dziecka z zaburzeniami rozwojowymi oraz jego rodziny w krajach Unii Europejskiej* [w:] Kwaśniewska G. [red.] *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*, UMCS, Lublin 2007.

<sup>3</sup> Dońska-Olszko M. *Tendencje dotyczące wczesnej interwencji wobec dziecka z zaburzeniami rozwojowymi oraz jego rodziny w krajach Unii Europejskiej*, ibidem.

3. **Dostępność finansowa** – świadczenia z zakresu wczesnego wspomaganie są całkowicie bezpłatne i rodzice nie ponoszą żadnych kosztów terapii. Usługi pokrywane są ze środków publicznych sektora służby zdrowia, edukacji i opieki społecznej oraz firm ubezpieczeniowych i organizacji pozarządowych. Ewentualne usługi prywatne finansują rodzice.

4. **Pomoc interdyscyplinarna** – pracownicy ośrodków wczesnego wspomaganie prezentują różne specjalności, wymieniają się informacjami w zależności od określonych potrzeb.

5. **Różnorodność świadczeń** – wiąże się z różnorodnością dziedzin i specjalności reprezentowanych przez pracowników zespołu wczesnego wspomaganie, który stanowią specjaliści trzech resortów: zdrowia, edukacji i opieki społecznej<sup>4</sup>.

## Rekomendacje służące poprawie jakości systemu wczesnego wspomaganie w krajach Unii Europejskiej

Międzynarodowy zespół ekspertów sformułował szereg rekomendacji dotyczących właściwej strategii organizowania świadczeń i usług wczesnego wspomaganie rozwoju, wczesnej interwencji.

### 1. Dostępność

- Działania przedstawicieli władzy różnych szczebli. Na wszystkich szczeblach zarządzania władze powinny zagwarantować świadczenia z zakresu wczesnej interwencji, realizując prawa dziecka ze specjalnymi potrzebami i jego rodziny do niezbędnego wsparcia, uwzględniając następujące fakty:
  - rodziny i specjaliści potrzebują rozwiązań koordynowanych na różnych szczeblach tak, by pomoc dziecku i rodzinie była efektywna i mierzalna,
  - rozwiązania systemowe muszą zmierzać do współpracy międzyresortowej – sektora edukacji, zdrowia i opieki społecznej,
  - organizacja systemu powinna wspierać rozwój ośrodków na poziomie lokalnym, ale także rozwijać ośrodki na szczeblu centralnym, które mogą pełnić wiodącą rolę w doskonaleniu systemu pomocy.
- Dostęp do informacji:
  - rodziny i specjaliści powinni otrzymać jasną, precyzyjną informację dotyczącą systemu wczesnej interwencji na danym terenie (ośrodki, zakres ich działania, grupy odbiorców),

<sup>4</sup> Ibidem.

– szczególną uwagę należy zwrócić na dostęp do informacji przez rodziny imigrantów, dla których bariera językowa oraz różnice kulturowe stanowią utrudnienie w dostępie do pomocy.

- Jasne zdefiniowanie grupy docelowej.

Władze lokalne decydują o tworzeniu sieci ośrodków i powoływaniu niezbędnych służb wczesnego wspomagania. W procesie decyzyjnym specjaliści powinni pełnić rolę doradcą. Często to oni mają najlepsze rozeznanie potrzeb i wiedzę dotyczącą grupy odbiorców, na których należy koncentrować pomoc tak, by była ona skuteczna w odniesieniu do dziecka i jego rodziny.

## 2. Bliskość

Rodzina powinna otrzymać świadczenie możliwie najbliżej miejsca zamieszkania. Do osiągnięcia tego celu niezbędna jest decentralizacja usług oraz zapewnienie takiej samej jakości świadczeń w różnych regionach kraju, na obszarach miejskich i wiejskich.

- Zaspokojenie potrzeb dziecka i jego rodziny wymaga:
  - natychmiastowego informowania rodziców w momencie rozpoznania u dziecka specjalnych potrzeb,
  - zapewnienia rodzinie prawa do współdecydowania wraz ze specjalistami o podejmowanych działaniach,
  - nienarzucania rodzinie wczesnej interwencji, ale jednoczesnego chronienia praw dziecka,
  - rozumienia przez rodziców i specjalistów korzyści płynących z danego rodzaju wsparcia,
  - opracowania na piśmie dokumentu – Indywidualnego Planu dla Rodziny, wspólnie z rodzicami dziecka – oraz ułatwiania rodzicom rozumienia założeń z niego wynikających: planowanie działań, formułowanie celów, ewaluacja osiągniętych rezultatów,
  - wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom rodziców, którzy potrzebują treningu, określonych umiejętności i wiedzy, ułatwiania interakcji między rodziną i specjalistami a dzieckiem.

## 3. Dostępność finansowa

- Świadczenia z zakresu wczesnego wspomagania powinny być dla rodziców bezpłatne.

## 4. Pomoc interdyscyplinarna

- Współpraca z rodziną:
  - za nawiązywanie współpracy odpowiadają specjaliści,
  - specjaliści powinni organizować spotkania zespołu, na których będą wraz z rodzicami omawiać sytuację dziecka i rodziny, uwzględniając różne punkty widzenia poszczególnych członków zespołu,
  - Indywidualny Plan dla Rodziny powinien stanowić dokument zaakceptowany przez wszystkie strony. Plan ten podlega ustawicznej ewaluacji.
- Budowanie pracy zespołowej należy realizować poprzez:
  - dzielenie się informacją w celu wzajemnego uzupełniania wiedzy różnych specjalistów,
  - podejmowanie decyzji przez cały zespół,
  - wybór osoby do kontaktu z rodziną w zależności od potrzeb rodziny oraz właściwych dla danej sytuacji kwalifikacji lidera,
  - organizowanie szkoleń wewnętrznych, aby specjaliści z różnych dziedzin umieli pracować razem w zespole.
- Stałość członków zespołu.

Częste zmiany specjalistów w zespole wpływają negatywnie na jakość świadczonej pomocy. Praca zespołowa wymaga stabilizacji kadrowej przez dłuższy czas.

## 5. Różnorodność świadczeń

- Koordynacja pracy różnych sektorów.  
Zaangażowanie specjalistów z różnych sektorów (pomoc medyczna, edukacyjna i opieka społeczna) powinno gwarantować realizację wszystkich celów na każdym szczeblu prewencji, co wymaga następujących działań:
  - zdrowie, edukacja i opieka społeczna muszą być włączone w proces wczesnego diagnozowania zaburzeń rozwojowych i kierowania dzieci do odpowiednich ośrodków tak, by nie dopuścić do znaczących opóźnień w rozwoju, np. w wyniku długiego oczekiwania na otrzymanie pomocy,
  - monitorowanie rozwoju powinno dotyczyć wszystkich dzieci, którym w przypadku zaburzeń rozwojowych należy udzielać systematycznej pomocy,
  - wszystkie kobiety ciężarne powinny podlegać stałej opiece medycznej.

- Koordynacja różnorodnych działań.  
Dobra koordynacja świadczonych usług gwarantuje najlepsze wykorzystanie środków finansowych, co wiąże się z poniższymi działaniami:
  - ośrodki powinny zagwarantować kontynuację pomocy w przypadku przechodzenia dziecka z jednej instytucji do drugiej,
  - przedszkola powinny zapewniać miejsca dla dzieci ze specjalnymi potrzebami.

Podsumowując, należy podkreślić, że za rozwój wczesnego wspomaganie odpowiadają wspólnie rodzice, specjaliści oraz przedstawiciele władzy wszystkich szczebli<sup>5</sup>.

### Wczesne wspomaganie rozwoju w Polsce

Idea wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci w naszym kraju zaczęła być wcielana w życie w ostatnich dwu dziesięcioleciach minionego wieku, głównie za sprawą rodziców lub specjalistów pracujących w fundacjach czy ośrodkach szkolno-wychowawczych. Od 1978 roku Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym organizuje i prowadzi Ośrodki Wczesnej Interwencji, których dzisiaj jest 24 w całym kraju. W 1989 Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze dla Dzieci Niewidomych w Krakowie i we Wrocławiu rozpoczęły pracę w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem, od 1992 roku tego rodzaju działalność rozpoczął Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Uczniów Słabowidzących w Lublinie. Powstały również poradnie psychologiczno-pedagogiczne zajmujące się wczesnym wspomaganie, np. Ośrodek Wczesnej Pomocy Psychologicznej w Krakowie czy Poradnia Wczesnej Diagnostyki i Rehabilitacji w Lublinie, i inne.

Aktualnie zdecydowana większość ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących organizuje wczesne wspomaganie dzieci i ich rodzin. Ośrodki te posiadają odpowiednio urządzone i wyposażone pracownie wczesnego wspomaganie.

Szczegółowe zasady i tryb organizowania wczesnego wspomaganie reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 4 kwietnia 2005 roku w sprawie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (Dz. U. z 2005 r. Nr 68, poz. 587). Rozporządzenie sytuuje zespoły wczesnego wspomaganie w instytucjach edukacyjnych (przedszkola, szkoły, ośrodki, poradnie), określając wymiar

czasu zajęć od 4 do 8 godzin w miesiącu, w zależności od możliwości psychofizycznych i potrzeb dziecka. Zajęcia prowadzone są indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną; w przypadku dzieci po 3. roku życia zajęcia mogą być prowadzone w grupach liczących po 2 lub 3 dzieci z udziałem ich rodziców. Miejsce prowadzenia zajęć (w placówce czy w domu rodzinnym) ustala dyrektor instytucji, który koordynuje pracę zespołu.

Do zadań zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka należy:

- ustalenie, na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny dziecka,
- nawiązanie współpracy z zakładem opieki zdrowotnej lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb,
- opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomaganie, z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka, a dotyczących realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka,
- analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomaganie, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny, oraz planowanie dalszych działań wczesnego wspomaganie.

Zespół szczegółowo dokumentuje działania prowadzone w ramach indywidualnego programu wczesnego wspomaganie.

Dzięki ścisłej współpracy z zagranicznymi ośrodkami (Holandia, Niemcy) i wszechstronnej wymianie doświadczeń, funkcjonowanie wczesnego wspomaganie w Polsce nie odbiega od standardów realizowanych w innych krajach. Trzeba jednak zaznaczyć, że nasze rozwiązania nie mają charakteru systemowego, że są to działania rozproszone, realizowane głównie dzięki zaangażowaniu poszczególnych osób lub grup pasjonatów skupionych najczęściej przy placówkach edukacyjnych.

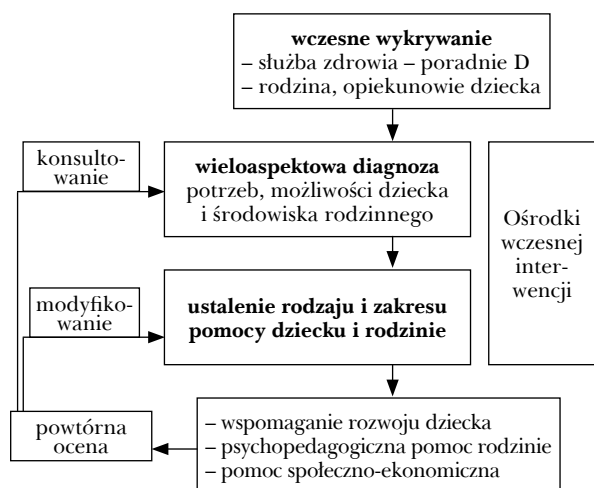
Nie sposób pominąć ani przecenić roli, jaką w ewolucji koncepcji wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzeniem wzroku odegrał Polski Związek Niewidomych: jego działania były wielorakie. Poprzez organizowanie turnusów szkoleniowo-rehabilitacyjnych dla małych dzieci i ich rodziców obejmowano wczesnym wspomaganie dzieci z różnych środowisk i miejsc zamieszkania.

<sup>5</sup> Op. cit., s. 131-133.

Organizowano turnusy dla dzieci z uszkodzonym wzrokiem w normie intelektualnej, z upośledzeniem umysłowym, głuchoniewidomych i niewidomych z porażeniem mózgowym. Zawsze na tych turnusach silnie akcentowana jest praca z rodziną dziecka.

Z inicjatywy PZN, we współpracy z Instytutem dla Niewidomych w Wirzburgu (Niemcy), przeprowadzono również szkolenie specjalistów wczesnego wspomagania. W szkoleniu wzięło udział 33 pedagogów i psychologów z całego kraju.

Poniżej przedstawiono schemat modelu wczesnego wspomagania rozwoju niewidomych i słabowidzących dzieci autorstwa Grażyny Walczak<sup>6</sup>.



Uwaga: Na każdym poziomie konieczny jest aktywny udział rodziców.

Z inicjatywy PZN przetłumaczono i wdrożono szereg programów stosowanych we wczesnym wspomaganiu, np.:

- dostosowany do warunków polskich amerykański program stymulacji rozwoju niewidomych dzieci od 0 do 6 roku życia, znany jako Program Oregoński (Oregoński Program Rehabilitacji dla Dzieci do lat 6),
- program usprawniania wzroku, znany jako Program N.C. Barragi i J.E. Morris (Program Rozwijania Umiejętności Posługiwania się Wzrokiem),
- program rozwijający samodzielne poruszanie się niewidomych i słabowidzących dzieci z dodatkowo ograniczoną sprawnością – R.K. Har-

ley, T. Wood, J. Mergler (Program Rehabilitacji w Zakresie Orientacji i Poruszania się Niewidomych i Słabowidzących Dzieci z Dodatkowo Ograniczoną Sprawnością),

- program przygotowujący małe niewidome dzieci do czytania brajla – Sally S. Mangold (Rozwojowy Program Percepcji Dotykowej i Rozpoznawania Liter Brajlowskich)<sup>7</sup>.

We wszystkich inicjatywach PZN dotyczących wczesnego wspomagania rozwoju dzieci widoczna jest troska o jak najwcześniejsze objęcie pomocą całej populacji dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich rodzin oraz o organizowanie wsparcia w rodzinie niezależnie od miejsca jej zamieszkania<sup>8</sup>.

W celu realizacji standardów Unii Europejskiej w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci należy spełnić jeszcze szereg wymagań, takich jak:

- utworzenie jednolitego systemu wczesnego wsparcia rozwoju dzieci i ich rodzin, gwarantującego jak najwcześniejszą bezpłatną pomoc wysokiej jakości specjalistów, bez względu na miejsce zamieszkania rodziny,
- wypracowanie form współpracy i współdziałania zespołu specjalistów z dziedziny medycyny, edukacji i służb socjalnych dla wszechstronnego wsparcia dziecka i rodziny poprzez podnoszenie kompetencji wszystkich członków zespołu, wymianę informacji, wiedzy i praktycznych umiejętności,
- doskonalenie wszechstronnej, wielospecjalistycznej diagnostyki i upowszechnianie modelu diagnozy i terapii funkcjonalnej,
- akcentowanie znaczenia rodziców jako partnerów we wszystkich etapach procesu rehabilitacji dziecka,
- doskonalenie kadr specjalistów w zakresie wczesnego wspomagania, włączenie do planów studiów medycznych, psychopedagogicznych i pracy socjalnej przedmiotów związanych z założeniami i koncepcją wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością i ich rodzin.

## Bibliografia

1. Dońska-Olszko M. *Tendencje dotyczące wczesnej interwencji wobec dziecka z zaburzeniami rozwojowymi oraz jego rodziny w krajach Unii Europejskiej* [w:] Kwaśniewska G. [red.] *Interdyscyplinarność*

<sup>6</sup> Walczak G. *Założenia modelu wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci w Polsce* [w:] Walczak G. [red.] *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1995, s. 140.

<sup>7</sup> Mendruń J., Pacholec M. *Rehabilitacja małych niewidomych dzieci w świetle doświadczeń Polskiego Związku Niewidomych* [w:] Walczak G. *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1995.

<sup>8</sup> Ibidem.

- procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*, UMCS, Lublin 2007.
2. Early Childhood Intervention – Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations – Summary Report 2005, European Agency for Development in Special Needs Education.
  3. Kastory-Bronowska M. *Model opieki nad dziećmi od urodzenia do 7 roku życia z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego w Ośrodku Wczesnej Interwencji Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (OWI PSOUU)* [w:] Kwaśniewska G. [red.] *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*, UMCS, Lublin 2007.
  4. Majewski T. *Podstawy rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, APS, Warszawa 2002.
  5. Mendruń J., Pacholec M. *Rehabilitacja małych niewidomych dzieci w świetle doświadczeń Polskiego Związku Niewidomych* [w:] Walczak G. *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1995.
  6. Pałak Z. *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności a wieloaspektowość wsparcia* [w:] Pałak Z. [red.] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, UMCS, Lublin 2004.
  7. Sekulowicz M. *Interdyscyplinarne spojrzenie na wczesną interwencję w pedagogice specjalnej* [w:] Garniewicz E., Krauze A. [red.] *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2003.
  8. Szczepaniak-Maleszka W. *Możliwości wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych oraz udzielania wsparcia ich rodzinom* [w:] Walczak G. [red.] *Metody i formy wczesnej rehabilitacji dzieci z uszkodzonym wzrokiem (wybrane zagadnienia)*, Fundacja na Rzecz Młodzieży Niepełnosprawnej, Warszawa 2000.
  9. Walczak G. *Założenia modelu wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci w Polsce* [w:] Walczak G. [red.] *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1995.

---

*Autorka jest kierownikiem Zakładu Psychopedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*

---

## Zastosowanie skali Brazeltona w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka

Dr Grażyna Walczak

Zachowania noworodka zadziwiają swoją różnorodnością i celowością. Okazało się, że często jego pozornie przypadkowe ruchy tworzą sensowne formy aktywności. Zaobserwowano na przykład, że po 30-40 minutach od narodzin dziecko zaczyna poruszać ustami, mlaskać, a potem się ślinić. Ułożone na brzuchu matki samo usiłuje dostać się do brodawki. Odpycha się nogami, by przesunąć się do przodu, aby zaś przesunąć się horyzontalnie (...), stosuje malutkie „pompki”, wcześniej przesuwając niżej rękę, w stronę której chce się przesunąć<sup>9</sup>.

Noworodek wiele więc już potrafi i swoim zachowaniem wyraża potrzeby. Opiekunowie, rodzice, którzy zaspokajają te potrzeby, zobaczą wyraz zadowolenia na twarzy malucha, jego ciało rozluźni się, a chaotyczne reakcje zmieniają się w kontrolowane i przewidywalne. Jeżeli rozumieją je źle, dziecko zareaguje krzykiem, jego ruchy staną się gwałtowne, a zabarwienie skóry czerwone lub lekko sinawe<sup>10</sup>. Dla budowania

prawidłowych relacji rodzice – dziecko ważne jest więc właściwe rozpoznawanie tych potrzeb, a co za tym idzie właściwe interpretowanie różnych zachowań noworodka. W tym trudnym zadaniu, jakim jest dekodowanie sygnałów wysyłanych przez dziecko, pomocą może być Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS), zwana też od nazwiska jej twórcy skalą Brazeltona. T.B. Brazelton – pediatra i psychiatra, profesor Harvard Medical School – pierwszą wersję tej skali opublikował w 1973 roku. W obecnych czasach, ze względu na jej dużą przydatność w procesie rozpoznawania potrzeb noworodków, jest ona stosowana w wielu krajach. W Polsce od kilku lat w Centrum Zdrowia Dziecka w Międzylesiu, przy współudziale zagranicznych specjalistów prowadzone są szkolenia dotyczące stosowania skali NBAS. Dzięki temu coraz więcej rodziców może skorzystać z fachowej pomocy.

<sup>9</sup> Klaus Marshall H., Klaus Phyllis H. *Twoje zadziwiające małenstwo*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.

<sup>10</sup> Brazelton T.B. *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka*

*przez pierwsze lata życia – punkty zwrotne*, Wydawnictwo Amber, Gdańsk 2002, s. 47.

## Prezentacja skali NBAS

Podstawowe założenia, które wzięto pod uwagę przy opracowaniu tej skali, są następujące:

- noworodki posiadają zdolności i umiejętności, które służą zaspokajaniu ich potrzeb w pierwszym okresie życia,
- zachowanie dziecka jest językiem – obserwacja tego zachowania daje nam wiedzę o możliwościach i potrzebach dziecka,
- noworodek poprzez zachowanie reguluje swoje kontakty ze środowiskiem – zachowaniem reaguje na bodźce zewnętrzne, ale też mówi nim o swoich potrzebach.

Założenia te implikują konieczność bacznego obserwowania zachowań noworodka, które koncentrują się wokół 4 podstawowych rodzajów zadań tworzących 4 sfery układów. Są to mianowicie zadania dotyczące:

- regulacji w obrębie układu autonomicznego,
- stabilizacji układu ruchowego,
- regulacji stanów,
- układu interakcji społecznych.

### Regulacja w obrębie układu autonomicznego

– regulacja oddechu, temperatury ciała. Prawidłowe funkcjonowanie tego układu umożliwia dziecku podejmowanie zadań z innych obszarów. Szczególnie dzieci wysokiego ryzyka mogą mieć w tym zakresie trudności. Często wykorzystują one większość swojej energii na prawidłowe funkcjonowanie układu autonomicznego. Wówczas bodźce wzrokowe, słuchowe mogą być dla nich nadmiernie obciążające – pojawiać się może zakłócenie oddechu, drżenie, zmiana zabarwienia skóry.

**Stabilizacja układu ruchowego** – utrzymanie prawidłowego napięcia mięśniowego, wyhamowanie przypadkowych ruchów. Dziecko mające z tym problemy może potrzebować kontaktu dotykowego (np. przytulenia, spowijania), który pomoże mu uspokoić się.

**Regulacja stanów** – stan to zbiór określonych zachowań posiadających jasno określone cechy. Prekursorzy badań tej problematyki, dr P. Wolff – psychiatra dziecięcy z Bostonu – i prof. H. Prechtel – psycholog z Groningen – wyróżnili 6 stanów świadomości noworodka, w zależności od stopnia snu i aktywności. Są to:

- 2 stany snu – sen głęboki i sen lekki,
- 1 stan przejściowy – tzw. stan senności,

- 3 stany czuwania – czujność, aktywność i płacz<sup>11</sup>.

Niemowlę, które powoli przechodzi z jednego stanu w drugi i utrzymuje stan snu lub czuwania przez dłuższy okres, wykazuje umiejętności radzenia sobie z otaczającym światem. Umiejętność kontrolowania stanów przez dziecko pozwala mu przetwarzać i reagować na informacje z otoczenia.

**Układ interakcji społecznych** – jeżeli pozostałe układy są pod kontrolą, dziecko może odkrywać świat przy pomocy wzroku i słuchu.

Dzieci nie opanowują zadań z poszczególnych układów w sposób linearny, hierarchiczny. Np. nawet u dobrze zorganizowanego noworodka można zaobserwować wzdrygnięcie, ponieważ układ autonomiczny noworodka nigdy nie jest doskonale zorganizowany. Jednakże pod koniec drugiego miesiąca większość niemowląt potrafi zintegrować działanie tych czterech układów – jest gotowe do podejmowania kolejnych zadań. *Oznacza to, że dziecko jest gotowe do bycia partnerem w interakcji*<sup>12</sup>.

## Zawartość skali NBAS

W celu uchwycenia wszystkich możliwości wykonywania przez dziecko zadań z poszczególnych układów skala zawiera:

- 28 pozycji badawczych dotyczących zachowań (np. reakcja na głos, grzechotkę, dzwonek),
- 18 pozycji badających stan neurologiczny – bada się tu występowanie odruchów (w tym np. odruch chodzenia, pełzania, ssania, i inne),
- 7 pozycji uzupełniających, które odnoszą się przede wszystkim do wcześniaków, dzieci z wadami wrodzonymi.

Obserwacja zachowania dziecka w tych różnych obszarach jest okazją do poznania jego preferencji i daje przesłanki do formułowania prognozy odnośnie do jego rozwoju oraz przekazania wskazówek i rad rodzicom, jeśli pojawią się sytuacje trudne. Na przykład w czasie przedłużającego się badania dziecko może być zniecierpliwione, wówczas może wystąpić drżenie mięśni, grymas na twarzy, a nawet płacz. *Noworodek, który nie potrafi uspokoić się sam ani zareagować spokojem na próby*

<sup>11</sup> Klaus Marshall H., Klaus Phyllis H. *Twoje zadziwiające małenstwo*, ibidem.

<sup>12</sup> Brazelton T.B., Nugent J.K. *Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS)*. Handbook. The Brazelton Institute Children's Hospital, Boston 2005, s. 3.

pocieszenia ze strony opiekunów, będzie trudny do pielęgnowania. Niemowlę nadpobudliwe i skóre do płaczu może potrzebować snu na brzuszku, kołysania i noszenia przed spaniem. Łagodzi to dyskomfort i zmniejsza napięcie mięśni. Kiedy jest zadowolone, może bardziej skupić się na odbieraniu bodźców i uczyć kontrolowania odruchów<sup>13</sup>.

### Czas, warunki i przebieg badania

Najczęściej jedna sesja trwa około 30 minut. Zaleca się, aby badanie odbyło się w połowie czasu między karmieniami.

Przed spotkaniem z dzieckiem i rodzicami badający powinien zapoznać się z historią dziecka. Wskazana jest tu nie tylko analiza dokumentacji, ale też rozmowa z rodzicami, ostatecznie jednym z nich. W wyniku rozmowy powinno ustalić się między innymi dane dotyczące porodu (termin, komplikacje...), punktacji w skali Apgar, sposobu karmienia, struktury rodziny, wieku rodziców i ich obaw, niepokojów odnośnie do badanego dziecka.

Pokój, w którym będzie przebiegało badanie, powinien być cichy, niezbyt jaskrawo oświetlony, a optymalna temperatura otoczenia to około 22-27 stopni Celsjusza. Zwykle obserwację dziecka przeprowadza się w następującej kolejności:

1. Obserwacja dziecka we wszystkich fazach snu, tj. głęboki i lekki sen, rozbudzanie się, pełne rozbudzanie – marudzenie, płacz. Kiedy noworodek przechodzi z jednego stanu w drugi, sprawdza się jego reakcje na bodźce zewnętrzne. *Noworodek, który powoli przechodzi z jednego stanu świadomości w drugi i potrafi pozostawać w tym stanie mimo napływu negatywnych bodźców, już ma wspaniałe możliwości przystosowania się do otoczenia. Jeżeli natomiast odbywa się to bardzo szybko, dziecko płacze i stale mu coś przeszkadza, będzie potrzebowało pomocy ze strony swoich rodziców, aby nauczyć się kontrolowania swoich odruchów<sup>14</sup>.*
2. Obserwacja dziecka rozebranego – sprawdza się wówczas: reakcje na dotyk, podnoszenie; stan nawodnienia skóry i odżywienia – kolor skóry, ilość tkanki tłuszczowej. *Dziecko, które przeżyło uraz w łonie matki, ma skórę popalowaną, zmarszczoną i łuszczącą się. Wygląda jak zmęczony staruszek. Po odpowiednim nawodnieniu i nakarmieniu znacznie przybiera na wadze, skóra wygładzi się, a twarz zaokrągli<sup>15</sup>.*
3. Badanie odruchów i reakcje na otoczenie: *Noworodek, który miał krwotok lub był niedotleniony*

<sup>13</sup> Brazelton T.B. *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka przez pierwsze lata życia – punkty zwrotne*, s. 37.

<sup>14</sup> Op. cit., s. 33.

<sup>15</sup> Ibidem.

w czasie porodu, nie jest w stanie ujawnić wszystkich odruchów (...) jeśli odruchy są słabe lub za silne, muszą zbadać dziecko za kilka dni i obserwować zmiany. (...) Jeżeli taki stan utrzymuje się dłużej, musi istnieć przyczyna, na przykład zmiany w układzie nerwowym. Diagnoza musi być postawiona jak najszybciej, wiadomo bowiem, że wczesne wykrycie nieprawidłowości przyspieszy okres zdrowienia<sup>16</sup>.

4. Dziecko w wieku starszym obserwuje się też w czasie wykonywania codziennych czynności, w tym pielęgnacyjnych, karmienia i zabawy. Powinno się też pytać rodziców (jeśli nie ma możliwości bezpośredniej obserwacji) o zachowanie dziecka w różnych porach dnia – umożliwi to określenie rytmu dobowego dziecka i domowników.

### Udział rodziców w procesie badania

W czasie badania wymagana jest obecność rodziców, należy więc zapewnić im miejsce siedzące, tak by mogli swobodnie obserwować reakcje dziecka i komentować jego zachowanie. *Wspólna obserwacja stwarza okazję obserwacji i interpretacji zachowania dziecka przez rodziców i specjalistę. Jej celem jest pomoc rodzicom w odczytywaniu wskazówek, jakie dziecko daje nam swoim zachowaniem i w ten sposób pomoc w lepszym zrozumieniu noworodka<sup>17</sup>.*

Przed badaniem trzeba też wyjaśnić rodzicom cel spotkania, objaśnić, co mamy zamiar zrobić. Rodzice powinni również wiedzieć, że w każdym momencie mogą przerwać ocenę, jeżeli wyda im się to konieczne. W czasie badania, aby ułatwić rodzicom rozumienie, również w przyszłości, zachowań dziecka, trzeba komentować pojawiające się sytuacje, zwracać uwagę na to, co istotne. Rodzice, rozumiejąc zachowanie dziecka, będą umieli przewidzieć pewne zachowania, z którymi stykają się w czasie opieki nad noworodkiem<sup>18</sup>. Po badaniu należy omówić z rodzicami uzyskane informacje o dziecku. Ważne jest wówczas eksponowanie mocnych stron i zwrócenie uwagi na obszary niepokojące, wymagające wsparcia.

### Cele stosowania skali NBAS

Podstawowym celem stosowania skali Brazeltona jest ocena zachowania noworodka i ułatwienie rodzicom, opiekunom poznania sposobów rea-

<sup>16</sup> Op. cit., s. 34.

<sup>17</sup> Brazelton T.B., Nugent J.K. *Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS)*, s. 26.

<sup>18</sup> Brazelton, T.B. *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka przez pierwsze lata życia – punkty zwrotne*, s. 38.

gowania dziecka na różne bodźce, a tym samym ułatwienie lepszego zrozumienia tego, co dziecko lubi, a czego nie, i poznanie sposobów sygnalizowania przez nie tych stanów.

Celem stosowania skali NBAS nie jest diagnoza nieprawidłowości, ale opisanie pełnego repertuaru zachowań dziecka z wyraźnym akcentem na mocne i słabe strony. *W przeciwieństwie do (...) testów medycznych jest ona dostosowana do obserwowania aktywnego zachowania noworodka i ocenia jego najlepszą wydolność*<sup>19</sup>. Stosując skalę, koncentrujemy się więc na mocnych stronach funkcjonowania dziecka. Akcentowanie tego, co dobre w rozwoju dziecka, ma ułatwić rodzicom nawiązanie i budowanie emocjonalnych więzi z dzieckiem.

## Podsumowanie

Tytuł niniejszego tekstu obliguje nie tylko do omówienia skali Brazeltona, ale też do ukazania możliwości zastosowania tej skali w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji „wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka”. Do dalszych rozważań przyjmuję, że są to wszelkie działania mające na celu *pobudzenie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności (zaburzenia) do podjęcia nauki*<sup>20</sup>. Wczesne wspomaganie dotyczy nie tylko dziecka, lecz również jego rodziców, jak i warunków życia dziecka w szerokim ich znaczeniu<sup>21</sup>.

Proces wczesnego wspomaganie powinien być zatem realizowany według następujących etapów:

- wczesne wykrywanie/rozpoznawanie,
- wczesna diagnoza,
- ustalanie indywidualnych programów,
- realizacja tych programów,
- ewaluacja<sup>22</sup>.

Każdy z tych etapów jest równie ważny, stanowi ogniwo w łańcuchu oddziaływań naprawczych. Jednakże nie byłoby dalszych działań bez etapu wykrycia – etapu, w którym docieramy do dziecka i rodziny wymagającej wsparcia. Wykrywanie

wiąże się ze wstępną oceną potrzeb i możliwości dziecka i jego rodziny. Z doświadczenia wiadomo, jak trudne może być, a zarazem jak ważne jest wykrycie pierwszych symptomów zaburzeń. Jedną z możliwości ułatwiających rozpoznawanie tych potrzeb może być właśnie skala Brazeltona. Analizując dalsze etapy procesu wczesnego wspomaganie, można zauważyć, że również w ich realizacji skala Brazeltona może być przydatna.

## Bibliografia

1. Brazelton T.B. *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka przez pierwsze lata życia – punkty zwrotne*, Wydawnictwo Amber, Gdańsk 2002.
2. Brazelton T.B., Nugent J.K. *Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS)*. Handbook. The Brazelton Institute Children's Hospital, Boston 2005.
3. Cytowska B., Winczura B. [red.] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
4. Eliot L. *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003.
5. Gresnigt H. *Znaczenie wczesnej interwencji dla rozwoju małego słabowidzącego dziecka* [w:] Walczak G. [red.] *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1995.
6. Klaus Marshall H., Klaus Phyllis H. *Twoje zadziwiające małenstwo*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka Warszawa 2003.
7. Leonhard, M. *Case study*. Materiały niepublikowane. Referat wygłoszony w czasie „Workshop on Early Intervention”, Warsaw 2005.
8. Nugent J.K. *Using the NBAS with Infants and Their Familie. Guidelines for intervention*, Harvard Medical School, Boston 1985.
9. Rozporządzenie MENiS z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie warunków organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz. U. Nr 68, poz. 587.
10. Walczak G. „Wczesna interwencja” a „wczesne wspomaganie rozwoju” – kwestie terminologiczne [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, APS, Warszawa 2009.

<sup>19</sup> Op. cit., s. 31.

<sup>20</sup> Rozporządzenie MENiS z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie warunków organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz. U. Nr 68, poz. 587.

<sup>21</sup> Gresnigt H. *Znaczenie wczesnej interwencji dla rozwoju małego słabowidzącego dziecka* [w:] Walczak G. [red.] *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1995, s. 14.

<sup>22</sup> Ibidem.

---

*Autorka jest pracownikiem naukowym  
Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie*

---



# Wspomaganie wczesnej edukacji w kontekście efektywności instytucji przedszkola, czyli jak mierzyć jakość Skalą Oceny Jakości Środowiska Dziecka w Wieku Przedszkolnym (ECERS-R)

Dr Piotr Gindrich

## Wprowadzenie

Skala Oceny Jakości Środowiska Dziecka w Wieku Przedszkolnym, w skrócie ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale – Revised*), choć nieznaną w Polsce, jest wartościowym narzędziem badawczym zarówno dla pedagoga, jak i pedagoga specjalnego zajmującego się edukacją przedszkolną. Mając na względzie zachodzące zmiany w obrębie systemu szkolnego i coraz silniejsze tendencje do inkluzji edukacyjnej i kulturowej na świecie, nie sposób pominąć jakości środowiska przedszkola. Edukacja stanowi bowiem klucz do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym każdego człowieka<sup>23</sup>. Nauczanie i wychowanie przedszkolne nabiera w tym przypadku szczególnej wagi. Już w przedszkolu powinno się rozpocząć proces przygotowania jednostki do pełnego udziału w życiu społecznym, a zarazem inkluzji. Istotną kwestią jest też rozpoznanie słabych i silnych stron rozwoju przedszkolaka oraz ujemnych i dodatnich cech środowiska, w którym przebywa, co wiąże się ze skutecznością diagnozy, terapii i profilaktyki. Mając na uwadze dzieci przedszkolne z niepełnosprawnościami, należy podkreślić, że wczesne wspomaganie nie będzie działaniem owocnym bez określenia czynników tkwiących w samym dziecku oraz w jego środowisku, mogących sprzyjać jego rozwojowi lub go utrudniać. Pomocna w tym przypadku może być „jakość środowiska”.

## Wyjaśnienie pojęć „jakość” i „środowisko”

Trzeba podkreślić, że dopiero na początku lat 80. w USA po raz pierwszy dostrzeżono znaczenie dokładnego zdefiniowania jakości w różnorodnych kontekstach. Mając na względzie okres przedszkolny, badacze przyjmowali zwykle dwubiegową perspektywę przy określaniu jakości, rozu-

miejąc ją jako dobrą lub złą opiekę nad dzieckiem. We współczesnej pedagogice przedszkolnej ocena jakości opiera się na wnikliwym poznaniu środowiska, w którym ma miejsce proces nauczania i wychowania dziecka, w tym także na określeniu skuteczności programu edukacyjnego funkcjonującego w przedszkolu<sup>24</sup>. Jakość jest jednym z najczęstszych tematów toczących się współcześnie w kręgach naukowych dyskusji o wychowaniu przedszkolnym zarówno dzieci sprawnych, jak i tych z niepełnosprawnościami. Jednak jej pojęcie jest trudne do zdefiniowania, ponieważ oszacowanie jakości na płaszczyźnie pedagogicznej wydaje się być zależne od subiektywnego punktu widzenia przyjmowanego przez obserwatora<sup>25</sup>. Ujęcie reprezentowane przez rodziców i specjalistów, takich jak: pracodawcy, pracownicy socjalni, pedagogzy specjalni, osoby zarządzające oświatą, odwołuje się do patrzenia na jakość przez pryzmat efektywnej, wielokanałowej komunikacji i cechuje się małą klarownością, a zarazem dużą elastycznością znaczeniową<sup>26</sup>. Jakość w rozumieniu badaczy wieku przedszkolnego mierzy się zaś przez zbadanie relacji między nauczycielami i dziećmi w placówce edukacyjnej, dogłębne poznanie programu dydaktyczno-wychowawczego oraz środowiska przedszkola<sup>27</sup>. W podobnym duchu utrzymana jest definicja jakości opublikowana przez *National Association for Education of Young Children* (NAEYC), czyli Narodowe Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji Dzieci Przedszkolnych. Wysoką jakość opieki nad dzieckiem przedszkolnym wg NAEYC gwarantuje środowisko zapewniające wiele dostosowanych do wieku i poziomu rozwojowego dziecka zajęć, cechujące się atmosferą życzliwości, ciepła emocjonalnego i wrażliwości oraz

<sup>23</sup> Gindrich P., Kirenko J. *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Lublin 2007.

<sup>24</sup> Arnett J. *Caregivers in day-care centers: Does training matter?*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, nr 10, 1989.

<sup>25</sup> Cryer D. *Defining and assessing early childhood program quality*. *Educational Research and Development Centers Program*, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, Annals, nr 563, 1999.

<sup>26</sup> Ceglowski D. *How stakeholder groups define quality in child care*, *Early Childhood Education Journal*, nr 32, 2004.

<sup>27</sup> Blau D.M. *The production of quality in child care center*, *The Journal of Human Resources*, nr 32, 1996.

stwarzające wiele możliwości wzbogacania rozwoju poznawczego dziecka. Ważne w tym przypadku jest to, że definicja NAEYC posługuje się pojęciem wysoka jakość (*high quality*), a nie jakość (*quality*) i stara się określić stan optymalny środowiska, podobnie jak ma to miejsce w skali ECERS, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Wśród definicji środowiska na czoło wysuwa się propozycja twórców skali ECERS-R – Harmsa, Clifforda i Cryera<sup>28</sup>. Wg nich środowisko to szeroka kategoria znaczeniowa, obejmująca przestrzeń zamkniętą i otwartą, w obrębie której odbywają się zajęcia z dziećmi, realizowany jest program psychoedukacyjny oraz zachodzą relacje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym i dorosłych (personelu pedagogicznego, rodziców).

## Geneza skali ECERS-R

Skala ECERS-R jest wersją zaktualizowaną skali ECERS opublikowanej w 1980 roku w USA. Przyjmuje takie same założenia i pojęcia, jak te, które sformułowano w odniesieniu do jej wcześniejszej wersji. Dotyczy jakości środowiska dydaktyczno-wychowawczego dzieci w wieku od 2,5 do 5 lat. Skala ECERS-R została przetłumaczona z języka angielskiego m.in. na takie języki, jak: włoski, szwedzki, niemiecki, portugalski, hiszpański i islandzki. Stosowano ją w wielu badaniach o zasięgu międzynarodowym<sup>29</sup>.

## Struktura skali ECERS-R

W tabeli 1 zawarto poszczególne podskale i twierdzenia w skali ECERS-R. W sumie w 7 podskalach stanowiących główne zmienne zawierają się 43 twierdzenia będące bardziej szczegółowymi ich wskaźnikami. Każde z twierdzeń zawiera precyzyjne charakterystyki ułatwiające ocenę jakości środowiska i dodatkowe wyjaśnienia w sytuacji, kiedy dana cecha środowiska przedszkolnego jest trudna do zaobserwowania.

**Tabela 1.** Układ podskal/kategorii jakości i twierdzeń/wskaźników go określających w skali ECERS-R. Przedruk części materiałów za zgodą Teachers College Press.

PODSKALA/ KATEGORIA JAKOŚCI ŚRODOWISKA DZIECKA	TWIERDZENIA/WSKAŹNIKI ZAWARTE W DANEJ PODSKALI/ KATEGORII JAKOŚCI ŚRODOWISKA DZIECKA
I. Przestrzeń i jej wyposażenie	1. Przestrzeń zamknięta 2. Wyposażenie służące dbaniu o siebie, zabawie i nauce 3. Wyposażenie służące relaksacji i wygodzie 4. Przygotowanie pomieszczenia do zabawy 5. Przestrzeń służąca poczuciu prywatności, intymności dziecka 6. Prezentacja materiałów związanych z działalnością dziecka 7. Przestrzeń służąca zabawie angażującej dużą motorykę 8. Sprzęt rozwijający dużą motorykę
II. Kształtowanie codziennych nawyków dziecka	9. Powitanie/pożegnanie 10. Posiłki/przekąski 11. Sen/odpoczynek 12. Mycie się/korzystanie z toalety 13. Czynności prozdrowotne 14. Czynności służące zachowaniu bezpieczeństwa
III. Język – myślenie	15. Książki i obrazki, zdjęcia 16. Stymulowanie dziecka do komunikowania się 17. Stosowanie języka w rozwijaniu myślenia 18. Nieformalne stosowanie języka
IV. Działania/ czynności dziecka	19. Mała motoryka 20. Plastyka/technika 21. Muzyka/ruch 22. Klocki 23. Piasek/woda 24. Odgrywanie ról (drama) 25. Przyroda/środowisko 26. Matematyka/liczba 27. Korzystanie z telewizora, magnetowidu, i/lub komputera 28. <i>Kształtowanie postawy akceptującej zróżnicowanie</i>
V. Relacje społeczne dziecka	29. Sprawowanie kontroli nad zajęciami służącymi kształtowaniu dużej motoryki 30. Sprawowanie ogólnej kontroli nad dziećmi (na innych zajęciach poza wymienionymi w punkcie 29) 31. Dyscyplina 32. Relacje personel – dziecko 33. Relacje między dziećmi
VI. Struktura programu	34. Ramowy plan dnia 35. Swobodna, nieskrępowana zabawa 36. Czas dla grupy 37. <i>Warunki dla zaspokajania potrzeb dzieci z niepełnosprawnością</i>

<sup>28</sup> Harms T., Clifford R.M., Cryer D. *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*, New York and London, 2005.

<sup>29</sup> Ibidem.

VII. Rodzice i personel	38. Warunki dla współpracy z rodzicami 39. Warunki dla zaspokajania indywidualnych potrzeb personelu 40. Warunki dla zaspokajania zawodowych potrzeb personelu 41. Relacje i współpraca między przedstawicielami personelu 42. Sprawowanie kontroli nad personelem i ocena skuteczności jego pracy 43. Możliwości rozwoju zawodowego personelu.
-------------------------	--

### Ocena jakości środowiska w skali ECERS-R

Każde spośród 43 twierdzeń jest oceniane przez obserwatora w skali 7-stopniowej: 1 – jakość całkowicie niezadowolająca, 3 – dostateczna, 5 – zadowolająca, dobra, 7 – optymalna. Obserwator może także wykorzystać oceny 2, 4 i 6, stanowiące tzw. oszacowania pośrednie, czyli np. ocena 2 znajduje się dokładnie pomiędzy 1 a 3.

### Zasady rzetelnego oceniania jakości środowiska przez obserwatora w skali ECERS-R

1. W przypadku gdy użytkownik skali jest obserwatorem z zewnątrz, a nie członkiem personelu dydaktycznego przedszkola, jego obserwacja powinna trwać co najmniej 3 godziny lub nawet dłużej.
2. Badacz-obserwator powinien rozpocząć wypełnianie skali od podskali I. „Przestrzeń i jej wyposażenie”, gdyż twierdzenia w niej zawarte są najłatwiejsze do obserwacji.
3. Swobodna aktywność dziecka podczas zajęć w przedszkolu nie powinna być zakłócana przez obserwatora.
4. Badacz nie powinien podczas obserwacji nawiązywać kontaktu z dziećmi, chyba że coś im zagraża oraz nie może przeszkadzać personelowi przedszkola w pracy.
5. Niekiedy badacz podczas obserwacji powinien dokonać wglądu zarówno w materiał, jak i w sposób jego zastosowania przez dziecko na zajęciach.
6. Zaleca się, by badacz zdobył dodatkowe informacje od nauczyciela na temat wskaźników, których nie był w stanie sam zaobserwować<sup>30</sup>.

### Skala ECERS-R a specjalne potrzeby edukacyjne

Od 1980 roku skala ECERS ulegała przeobrażeniom, a prezentowana jej najnowsza wersja odzwierciedla zmiany w sposobie myślenia badaczy na temat tego, jak określić jakość środowiska dziecka w wieku przedszkolnym. W przeciwieństwie do poprzednich, wersja zaktualizowana ECERS-R uwzględnia specjalne potrzeby edukacyjne dzieci, np. te mające związek z niepełnosprawnością, alergią, dwujęzycznością, zróżnicowaniem kulturowym (przynależnością do grupy etnicznej i religijnej) czy też biedą. Fakt ten sprawia, że wychodzi ona naprzeciw globalnym tendencjom edukacyjnym w dobie ponowoczesności. Na uwagę pedagoga specjalnego zasługują twierdzenia 28 i 37 skali (ich nazwy zaznaczono w tabeli pochyłą czcionką). Pierwsze z nich akcentuje kwestię przeciwdziałania uprzedzeniom wobec niepełnosprawności, a także innych form odmienności związanych np. z rasą, płcią, kulturą, wiekiem. Ocenia się w nim to, w jakim stopniu zajęcia w przedszkolu przyczyniają się do kształtowania u dzieci postawy akceptującej różnorodność, a zatem odrzucającej wszelką dyskryminację z powodu ujawnianej inności. Duże znaczenie ma tutaj zróżnicowanie materiałów wykorzystywanych w pracy z dziećmi oraz pozytywne nastawienie samego personelu przedszkola wobec odmienności. Drugie skupia się na ocenie tego, czy przedszkole stwarza specyficzne warunki wychowawcze dla dziecka z niepełnosprawnością lub odmienne pod innym względem. Przy oszacowaniu jakości bierze się w tym przypadku pod uwagę stopień uczestnictwa dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych grupy przedszkolnej oraz weryfikuje skuteczność działań personelu przedszkola i rodziców. Efektywność pracy pedagogicznej personelu określa się w oparciu o poziom przygotowania otoczenia fizycznego przedszkola, w jakim przebywa dziecko z niepełnosprawnością (np. problem niwelowania barier architektonicznych). Ponadto uwzględnia się stopień zaangażowania personelu przedszkola w proces stawiania indywidualnej diagnozy oraz określa jego wkład włożony w nawiązywanie i podtrzymywanie wartościowej współpracy z innymi profesjonalistami (lekarzami, psychologami, pedagogami, pedagogami specjalnymi) i rodzicami dziecka. Owocna kooperacja świadcząca o wysokiej jakości opieki oznacza wspólne, zintegrowane działanie na rzecz optymalnego zaspokajania potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami i ich rówieśników z grupy przedszkolnej. Może przejawiać się np. w konstruowaniu przez personel bardziej wszechstronnie oddziałujących na dziecko indywidualnych programów wczesnego wspomagania.

<sup>30</sup> Ibidem.

## Zakończenie

W świetle zaprezentowanych faktów można stwierdzić, że skala ECERS-R stanowi cenne uzupełnienie listy skal obserwacyjnych stosowanych w badaniach wspomaganie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce. Co więcej, ECERS-R odsłania nowe perspektywy w pedagogice specjalnej, stając się wartościowym narzędziem w badaniach dotyczących jakości pracy przedszkola, uwzględniających dzieci z niepełnosprawnościami i chorobami (np. z alergią), dwujęzyczne, wywodzące się z rodzin o niskich dochodach lub też zagrożone deprivacją kulturową.

## Bibliografia

1. Arnett J. *Caregivers in day-care centers: Does training matter?*, Journal of Applied Developmental Psychology, nr 10, 1989.
2. Blau D.M. *The production of quality in child care center*, The Journal of Human Resources, nr 32, 1996.
3. Ceglowski D. *How stakeholder groups define quality in child care*, Early Childhood Education Journal, nr 32, 2004.
4. Cryer D. *Defining and assessing early childhood program quality. Educational Research and Development Centers Program, Office of Educational Research and Improvement*, U.S. Department of Education, Annals, nr 563, 1999.
5. Gindrich P., Kirenko J. *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Lublin 2007.
6. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*, New York and London, 2005.

---

*Autor jest pracownikiem naukowym  
Zakładu Psychopedagogiki Specjalnej Uniwersytetu  
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*

---

## Materiały pokonferencyjne

### WCZESNE WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA oraz WSPARCIE JEGO RODZINY Radom, 23-25 kwietnia 2009 roku

#### Organizatorzy:

- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących im. Księdza Prymasa Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Radomiu
- Departament Edukacji Publicznej i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie
- Departament Kultury, Promocji i Turystyki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie
- Kolegium Nauczycielskie w Radomiu pod opieką naukową Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

# Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w opinii rodziców

29

Monika Orzecka

Przez dziewięć miesięcy z niecierpliwością oczekujemy przyjścia na świat naszego dziecka. Szukamy imion, kupujemy wyprawkę, rezygnujemy z wielu dotychczasowych przyjemności po to, żeby nasz potomek miał wszystko, co w naszym mniemaniu najlepsze. Martwimy się również o jego zdrowie, pragniemy, żeby urodził się śliczny, a sam proces narodzin przebiegł bez większych komplikacji.

Gdy z różnych powodów dochodzi do tego, że nasze dziecko rodzi się chore (czy jest to wada wrodzona, czy powstała w wyniku komplikacji okołoporodowych), cała oczekująca na nie rodzina przeżywa najtrudniejsze chwile swojego życia. Problem dotyka każdego z jej członków, zarówno tych zamieszkujących z dzieckiem, jak i tych, którzy współodczuwają ból związany z postawioną diagnozą. Oczywiście najbardziej dotkniętymi osobami są rodzice oraz rodzeństwo nowo narodzonego dziecka. To m.in. do nich skierowany jest ministerialny program wczesnego wspomagania.

O programie tym mówi art. 71b pkt 2a ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. Nr 68, poz. 587).

Wczesnym wspomaganie rozwoju objęte mogą być dzieci, u których rozpoznano symptomy wskazujące, że rozwój dziecka jest zaburzony. Pomocą obejmuje się dzieci w wieku od 0 do ukończenia 7 roku życia, które są zagrożone nieprawidłowym rozwojem, pochodzą z grupy dzieci wysokiego ryzyka ciężowo-porodowego, są opóźnione w rozwoju psychoruchowym lub upośledzone umysłowo lub/i z niepełnosprawnością sprzężoną w przebiegu różnych jednostek chorobowych, z nieprawidłowym rozwojem psychomotorycznym bez ustalonej etiologii, z całościowymi zaburzeniami rozwoju (autyzm, zespół Aspergera, zespół Retta), niewidome lub słabowidzące, głuche lub słabosłyszące, wielorako niepełnosprawne.

Wczesne wspomaganie to program skierowany również do rodziców dzieci niepełnosprawnych lub zagrożonych niepełnosprawnością. To dla nich organizuje się wsparcie na płaszczyźnie wzmocnienia więzi rodzinnych i przystosowania otoczenia do potrzeb chorego dziecka i osób sprawujących nad nim opiekę oraz wsparcie w zakresie realizacji planu pracy z dzieckiem.

To właśnie na te aspekty programu chciałabym zwrócić szczególną uwagę. Pretekstem do podjęcia tego tematu były badania przeprowadzone wśród rodziców przywożących swoje dzieci na zajęcia rehabilitacji ruchowej do jednego z podwarszawskich ośrodków.

Z rozmów, jakie przeprowadziłam z rodzicami, oraz po analizie badań jasno wynika, że moje odczucia jako matki wychowującej niepełnosprawne dziecko nie są odosobnione. Poparciem mogą być również wypowiedzi na forach dotyczące wczesnego wspomagania.

Rodzice w niemal stu procentach zgadzają się w jednym: nie potrzebują wsparcia na płaszczyźnie wzmocnienia więzi rodzinnych ale większego w konkretnych działaniach na rzecz dziecka i jego jak najlepszego przystosowania do samodzielnego życia. Rodzice potrzebują pomocy w zaplanowaniu pracy z ich dzieckiem, koordynacji tych działań oraz rzetelnej analizy postępów ich dziecka z dokonaniem ewentualnych korekt w programie. Pragną mieć poczucie, że robią wszystko, co możliwe, żeby poradzić sobie z tą niespodziewaną i trudną sytuacją. Chcą podejmować działania, a nie słuchać tylko słów wsparcia, niemających wpływu na poprawę jakości życia ich i ich dziecka. Rodzice chcą być partnerami w procesie rehabilitacji, a nie tylko biernymi obserwatorami działań innych osób. Ma to jeszcze jedno, dodatkowe znaczenie. Większość czasu dziecko spędza z rodziną. To ona pełni kluczową rolę w sprawie zdrowia chorego dziecka. Rodzice, którzy wiedzą, jak postępować z chorym dzieckiem, są dla nie-

go najlepszymi terapeutami. To oni również „szkolą” pozostałych członków rodziny, chcących w świadomy i czynny sposób pomagać im w tym procesie.

Największym problemem całego systemu jest brak informacji. Rodzice, którzy wychodzą ze szpitala położniczego, nie wiedzą, co dalej robić. Pierwsze kroki kierują do pediatry z nadzieją, że ten pokieruje ich dalej. Lekarz ten ma ogromną rolę do spełnienia: powinien być nie tyle pocieszycielem, co doradcą. Rodzice, który w pierwszych miesiącach życia swojego chorego dziecka zmagają się z zaakceptowaniem tego stanu rzeczy, nie powinni być narażeni na walkę o każde skierowanie do specjalisty. To pediatra powinien ich informować o koniecznych przy danej jednostce chorobowej badaniach, a następnie kierować na nie. Niestety w rzeczywistości wygląda to inaczej: zdobywamy informacje (głównie na forach), idziemy do pediatry, który wypisuje (bądź nie) skierowanie. Następnie szukamy specjalisty (znów na forach, ewentualnie wśród znajomych) i po minimum pół roku wiemy gdzie, do kogo i po co iść. Szczęściem jest, gdy mieszkamy w mieście, gdzie dostęp do specjalistów czy nawet Internetu jest dużo łatwiejszy. Na forach można przeczytać, jak trudno jest tym, którzy muszą dziesiątki kilometrów jechać z dzieckiem, żeby porozmawiać z psychologiem czy logopedą. Rodzice mówią również o tzw. lojalkach, które są zmuszeni podpisać, żeby ich pociecha była przypisana tylko do jednego ośrodka.

Wracając do tematu wczesnego wspomagania, pragnę podkreślić, że – jak sama nazwa wskazuje – program ten ma na celu: wczesne wykrycie ryzyka nieprawidłowego rozwoju, wczesną diagnozę i wczesne podjęcie odpowiednich form wspierania.

Wychodząc ze szpitala pediatrycznego (ewentualnie od lekarza rodzinnego), rodzice powinni wiedzieć, dokąd udać się dalej, gdzie szukać informacji i pomocy dla swojego chorego bądź zagrożonego chorobą dziecka. To tam powinni dostać (lub wyczytać z gazetki ściennej) informację o tym, że jeśli zaobserwują jakieś nieprawidłowości w rozwoju dziecka, powinni oprócz lekarza rodzinnego odwiedzić także poradnię psychologiczno-pedagogiczną i że to właśnie tam kompetentne osoby powiedzą, co dalej robić.

Zespół wczesnego wspomagania to sztab ludzi zajmujących się dzieckiem. W placówce, do której trafiają rodzice ze swoją pociechą, powinna znaleźć się osoba opiekuna rodziny czy koordynatora. To z nią (jak z wychowawcą w szkole) rodzice powinni uzgadniać swoje wszelkie działania, to ona powinna informować ich o różnych szkoleniach czy warsztatach oraz wskazywać kierunek dalszych działań, omawiać postępy dziecka czy dokonywać ewentualnych zmian

w programie. Rodzice, tak jak już wcześniej wspomniałam, chcą być partnerami, a nie petentami.

W świetle ustawy program wczesnego wspomagania może być realizowany w przedszkolach, szkołach, różnego rodzaju ośrodkach. Są to placówki gromadzące zazwyczaj doświadczonych pracowników, którzy są świetnymi specjalistami, również takich, którzy chcą poszerzać swoje kwalifikacje. Dodatkowym atutem organizowania wczesnego wspomagania przy placówkach oświatowych może być także to, że są one blisko, a grupa dzieci mogłaby być mniejsza, nie byłyby odrzucane te „mniej chore”. Dziecko, zanim poszłoby do przedszkola, przez dwa, trzy lata spotykałoby inne maluchy, poznałoby miejsce i ludzi w nim pracujących. Bez większego problemu samo zostałoby potem w przedszkolu.

Pomaganie również rodzicom i rodzeństwu chorego dziecka nie powinno być niczym sporadycznym. Gdy urodziłam syna, u którego stwierdzono zespół Downa, nie chciałam zmieniać swoich planów dotyczących powrotu do pracy po urlopie macierzyńskim. Zarówno koleżanki i koledzy w pracy, jak i ówczesna Pani dyrektor (tu chciałabym serdecznie podziękować Pani Magdalenie Drewniak) dali mi ogromne wsparcie. Pomagali w znalezieniu najlepszych lekarzy dla dziecka, szukali informacji i dzielili się nimi (pamiętam jak kiedyś koleżanka przyniosła mi artykuł wycięty z gazety – mam go do tej pory nie tylko dlatego, że był dobry, ale również dlatego, że jest dowodem człowieczeństwa w tych czasach nieludzkich czasach). Wiem, że miałam dużo szczęścia, trafiając na takich właśnie ludzi. Mój starszy syn natomiast nigdy nie był objęty żadną pomocą czy wsparciem z zewnątrz, a gdy powiedział w szkole o chorobie brata usłyszałam, że ma z **tym** problemem, a w domu powinno się mniej o **tym** rozmawiać (do tej pory nie wiem dlaczego).

Każdy dzień w życiu zdrowego dziecka to olbrzymi krok do przodu, chore dziecko bez pomocy z zewnątrz zaczyna się cofać. Prowadzi to do sytuacji, w której całe społeczeństwo ponosi konsekwencje z tym związane. To dziecko będzie kiedyś dorosłe i w dużej mierze zależy od nas, czy będzie samodzielne, czy do końca swojego życia będzie potrzebowało pomocy. Jeśli nie udzielimy jej we wczesnym etapie rozwoju, to nadrobienie strat z roku na rok będzie coraz trudniejsze i w konsekwencji także kosztowniejsze dla państwa.

Wczesnym wspomaganie należy objąć jak największą grupę potrzebujących tego dzieci i ich rodzin. Jest to bardzo dobry program, który rodzice bardzo chwalą. Dobrze byłoby, gdyby był to program powszechny.

# Międzynarodowe działania 31 na rzecz edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi jest niezależną i samorządną organizacją powołaną przez kraje członkowskie Agencji. Agencja służy jako platforma współpracy na polu rozwoju opieki nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pracę Europejskiej Agencji finansują ministerstwa edukacji krajów Unii Europejskiej, Islandii, Norwegii i Szwajcarii oraz instytucje Unii Europejskiej w ramach programu Jeana Monneta, będącego częścią szerszego projektu Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie”.

Agencja wspiera proces zbierania, przetwarzania i rozpowszechniania informacji na szczeblu europejskim i krajowym, zapewniając krajom członkowskim możliwość uczenia się od siebie nawzajem poprzez różnorodne formy wymiany wiedzy i doświadczeń.

Działania Agencji, tak krótko-, jak i długoterminowe, odzwierciedlają zarówno priorytety krajów członkowskich, jak również uzgodnioną na poziomie europejskim politykę w sprawie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wspomagania ich pełnego uczestnictwa w szkolnictwie powszechnym.

Naszym najważniejszym celem pozostaje promocja takiej polityki i praktyki oświatowej, która wychodzi naprzeciw zróżnicowanym potrzebom uczniów – także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Celowi temu przyświecają idee takie, jak:

- wyrównywanie szans,
- dostępność edukacji,
- edukacja włączająca,
- poprawa jakości nauczania.

## Historia

Agencja rozpoczęła działalność w roku 1996. Jej powstanie uwarunkowane było zacieśniającą się współpracą na polu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami pomiędzy różnymi krajami europejskimi. Współ-

praca ta okazała się niezwykle owocna; doprowadziła ona między innymi do wdrożenia wielu programów skierowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz do specjalistów zaangażowanych w proces ich kształcenia. Programy te istotnie przyczyniły się do rozwoju edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w całej Europie. Wskazały jednocześnie na stałą potrzebę trwałej i bardziej systematycznej formy współpracy ogólnoeuropejskiej na tym polu – współpracy, która służyłaby szerokiej wymianie wiedzy i doświadczeń na poziomie międzynarodowym i krajowym, wspomagając podnoszenie jakości kształcenia. W odpowiedzi na te potrzeby powołana została Agencja, która stara się wspierać skuteczną wymianę dokładnych i wiarygodnych informacji, które mogą być przydatne poszczególnym krajom i pomagają określić mocne i słabe strony polityki oświatowej oraz metody jej wdrażania.

## Współpraca z innymi organizacjami

Agencja współpracuje z innymi kluczowymi instytucjami i organizacjami europejskimi i międzynarodowymi działającymi na polu edukacji, a w szczególności edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współdziała między innymi z Komisją Europejską i powiązanimi z nią instytucjami – Eurydice, Eurostat oraz Cedefop – a także z organizacjami takimi jak OECD, UNESCO i Rada Europy. Dzięki temu może kierować beneficjentów do właściwych organów i instytucji, które służą informacją i doświadczeniem w tych obszarach, w których Agencja ich nie posiada.

Agencja współpracuje z Komisją Europejską, Parlamentem Europejskim i Rezydencjami Unii Europejskiej zarówno na zasadzie roboczej współpracy przy organizacji kluczowych wydarzeń ogólnoeuropejskich, jak i w wymiarze politycznym, dążąc do tego, by w jej działaniach właściwie uwzględnione były priorytety krajów członkowskich oraz cele Unii Europejskiej.

## Najważniejsze cele

- Promocja jakości w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez wspieranie szeroko zakrojonej, długofalowej współpracy na poziomie ogólnoeuropejskim.
- Dostarczanie rzeczowej analizy stanu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w Europie oraz aktualnych informacji, które mogą być przydatne w poszczególnych krajach członkowskich.
- Identyfikowanie kluczowych czynników, które wspomagają dobrą praktykę lub stają jej na przeszkodzie.
- Wspomaganie skutecznej wymiany wiedzy i doświadczenia w krajach członkowskich oraz pomiędzy nimi.
- Ułatwienie decydom i pracownikom sektora oświaty dostępu do ważnych informacji poprzez stworzenie odpowiednich mechanizmów i świadczenie usług umożliwiających dzielenie się wiedzą i nawiązywanie kontaktów pomiędzy równymi beneficjentami Agencji.

## Produkty i usługi

Agencja służy informacjami z zakresu wielu obszarów tematycznych, m.in.:

- wczesnej interwencji,
- finansowania edukacji,
- edukacji włączającej i praktyce nauczania,
- przejścia z systemu edukacji do zatrudnienia.

W działaniach uwzględniono także takie priorytetowe kwestie, jak:

- uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a środowiska imigranckie,
- szkolenie nauczycieli w kierunku edukacji włączającej,
- szkolnictwo zawodowe,
- dostępność szkolnictwa wyższego.

Informacje rozpowszechniane są poprzez biuletyny, publikacje i raporty oraz zamieszczane na stronie internetowej [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Celem wszystkich działań i publikacji jest prezentacja rzetelnej analizy stanu oświaty uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Europie oraz dostarczenie informacji o sytuacji na szczeblu ogólnoeuropejskim i krajowym, które mogą znaleźć przełożenie na sytuację w poszczególnych krajach.

## Europejska sieć współpracy

### Rada Przedstawicieli

Podstawowe wytyczne dla działań Agencji ustala Rada Przedstawicieli. Członkowie Rady, w której każdy kraj

ma jednego reprezentanta, nominowani są przez krajowe ministerstwa edukacji i na forum Agencji reprezentują władze danego kraju. Za koordynację działań Agencji odpowiadają pracownicy Agencji pracujący pod kierownictwem Dyrektora Agencji.

Nominowani przez kraje członkowskie Koordynatorzy Krajowi zajmują się koordynacją przepływu informacji pomiędzy Agencją a danym krajem, oraz zarządzają krajową siecią współpracy. Odpowiadają za przygotowanie i rozpowszechnienie publikacji Agencji na swoim obszarze. Koordynatorzy Krajowi mają za zadanie wspomóc przetwarzanie, analizę oraz sprawdzanie wiarygodności informacji związanych z działalnością Agencji w poszczególnych obszarach tematycznych.

### Polscy koordynatorzy

Alicja Sarnecka – pracownik Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania MEN

Małgorzata Dońska – dyrektor Zespołu Szkół nr 109 w Warszawie, ul. Radomska 13

W ramach trzyletniego programu pracy (od 2009 do 2011) Agencja przystąpiła do projektu „For Education Teacher Inclusion”. Celem projektu jest opracowanie strategii wspierania nauczycieli pracujących w edukacji włączającej. Ekspertki z wielu krajów opracują materiały zawierające propozycje:

- nowatorskich praktyk pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami,
- wskaźników jakości dla edukacji włączającej,
- propozycji działań dla podmiotów decyzyjnych,
- propozycji doskonalenia nauczycieli dla instytucji szkolących.

### Polscy eksperci

Beata Rola – nauczyciel konsultant ds. kształcenia specjalnego i integracyjnego MSCDN Wydział w Warszawie, ul. Solec 57

Agnieszka Wołowicz – pracownik naukowy Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, ul. Szczęśliwicka 40

Na szczegółowe pytania dotyczące działań Agencji i jej inicjatyw odpowiedzi udziela sekretariat w Danii i Europejskie Biuro Kontaktowe w Brukseli.

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33, DK-5000 Odense C, Denmark

Tel. +45 64 41 00 20

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Biuro w Brukseli:

Avenue Palmerston, BE-1000 Brussels, Belgium

Tel. +32 2 280 33 59

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Opracowała Beata Rola w oparciu o materiały zawarte na stronie [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) i [agency\\_brochure\\_pl.pdf](#)



# Indywidualizacja jako nadrzędna zasada działań edukacyjnych wobec osób niepełnosprawnych 33

Beata Rola

Transformacja postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych pozwoliła usankcjonować prawo tych osób do integracji społecznej i ich pełnej autonomii. Na poziomie edukacji oznacza to, że dzieci niepełnosprawne mają prawo uczęszczać do ogólnodostępnych szkół publicznych wszystkich typów i stopni, jeśli są w stanie podołać wymaganiom stawianym uczniom w tych placówkach. **Elastyczny** system **ułatwień** wychowawczych i dydaktycznych szkoły i założeń programowych w dużym stopniu umożliwia realizację tego założenia. Szczególnie sprzyja temu obowiązek tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych, które odwołują się do różnic między uczniami i ich realnych możliwości, a przede wszystkim wymusza dostosowanie poczynań pedagogicznych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych<sup>1</sup>.

W tak przemyślanej strategii nauczania indywidualizacja stanowi kluczowy element tego procesu, a **ułatwienia i elastyczność** tworzą nadrzędną zasadę pracy rewalidacyjnej. Można zatem uznać, iż na poziomie prawa oświatowego realizowany jest postulat wyrównywania szans oraz respektowania tożsamości osobowej.

Praktyka szkolna nie zawsze jednak wygląda dobrze. Paradoksalnie wynikać to może z niewłaściwie realizowanej zasady indywidualizacji, urzeczywistnianej głównie w indywidualnych programach edukacyjnych. Zasada ta z jednej strony może bowiem stanowić niezbędne wsparcie w spełnianiu specyficznych potrzeb uczniów niepełnosprawnych, z drugiej – spełnianie tych potrzeb utrudniać.

<sup>1</sup> Rozporządzenie MENiS z 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. z 2005 r. Nr 19, poz. 166).

Dzieje się tak, gdy jest ona stosowana w nadmiarze jako pewien nawyk dydaktyczny, jako trwała cecha zaprojektowanej i zrealizowanej sytuacji dydaktycznej. Zbyt silne utrwalenie indywidualizacji zazwyczaj marginalizuje i stygmatyzuje jednostkę i wbrew oczekiwaniom rozwija kompetencje odwrotne do zamierzonych (np. oczekiwanie na wsparcie, opiekę). Zaburza to znacząco proces socjalizacji i w konsekwencji również rozwój poznawczy.

Jest to szczególnie widoczne w przypadku kształcenia integracyjnego, gdzie zasada indywidualizacji nie dotyczy wszystkich dzieci w klasie, a przebieg procesu korygowania i kompensowania zaburzonych funkcji jednostek jest odległy od tego, jaki dotyczy pozostałych uczniów. Często w takiej sytuacji dziecko niepełnosprawne czuje się inne, obce, wchodząc w ten sposób w rolę kogoś o wyjątkowym statusie (zazwyczaj w negatywnym tego słowa znaczeniu). Generuje to sytuacje, które mogą utrudniać warunki współdziałania w grupie, budowania adekwatnej samooceny, korygowania swoich możliwości, a nawet budowania szacunku do siebie i innych. Nauczyciel więc, wspierając i pomagając poprzez zbyt głębokie indywidualizowanie i daleko idące ułatwienia, może, wbrew swoim założeniom, wzmacniać poczucie niepełnosprawności uczniów oraz sprzyjać kształtowaniu postaw społecznie nieprzydatnych. W ten sposób nadmiernie pomagając, szkodzi.

Warto zatem indywidualizację traktować jako *proces wybiórczy, stosowany zawsze, kiedy jest konieczny, a nie zawsze, kiedy jest możliwy*<sup>2</sup>.

Indywidualne dostosowanie poczynań nauczycieli powinno dominować w trakcie zajęć angażujących

<sup>2</sup> Gardzica Z. *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 139.

funkcje, które są u ucznia ograniczone lub zaburzone. Wówczas łączy się to z dostosowaniem sposobu podawania materiału, stopniowania trudności czy wszechstronnej pogłębłości. Wtedy stosowanie tej zasady nie powinno być ograniczone, a wręcz włączone we wszystkie fazy uczenia się. Podczas innych zajęć uczeń niepełnosprawny powinien być traktowany dokładnie jak jego koledzy, dzięki czemu może mieć możliwość współdziałania w obliczu równych praw i obowiązków w grupie. Tak oczywiste rozumienie zasady indywidualizacji w praktyce szkolnej także nie zawsze ma swoje urzeczywistnienie. Wiąże się to z określonym traktowaniem wskazań zawartych w orzeczeniach, które stanowią wykładnię indywidualizowania oddziaływań. Obecnie obniżenie wymagań dotyczy wszystkich lub zbyt wielu sfer i nie uwzględnia ponadprzeciętnych możliwości uczniów niepełnosprawnych. W wyniku tak sformułowanych zaleceń zaniedbywany jest duży obszar zdolności będących fundamentem ważnych kompetencji społecznych. Poza wskazaniem uwzględniającymi obniżenie progu wymagań zasadne wydaje się umieszczenie w zaleceniach wskazań dotyczących realizacji planów intensyfikacji edukacji w odniesieniu do innych obszarów. Uwzględnienie i rozpatrzenie w ten sposób sformułowanych zaleceń powinno być nie tylko nadrzędną zasadą budowania indywidualnych programów edukacyjnych, ale również jednym z istotnych celów pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Odrębnym zagadnieniem w kontekście indywidualizacji działań jest właściwy dobór treści nauczania, tak aby dostosować realizację programu do możliwości uczniów niepełnosprawnych. W tym przypadku również konieczne jest spojrzenie na powyższe zagadnienie w szerszym kontekście.

Obecnie treści nauczania przeznaczone dla uczniów niepełnosprawnych mogą być wyeliminowane lub ograniczone, w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz wskazań zawartych w orzeczeniach. Dobór tych treści powinien być wyselekcjonowany i opierać się o wystarczająco precyzyjną diagnozę. To kryterium najczęściej wyznacza konstrukcję indywidualnego programu edukacyjnego. Zapomina się jednak, iż edukacja osób niepełnosprawnych jest nierozdzielnie związana z kontekstem integracji społecznej. Wskazane jest więc, lub wręcz konieczne, włączenie dodatkowego materiału. W odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych treści te powinny uwzględniać np. rozumienie określonych ról społecznych, aspiracji, właściwy stosunek do świata czy relacji

z innymi ludźmi. Natomiast w odniesieniu do uczniów sprawnych treści powinny być wzbogacone o zagadnienia stosunku do problemu niepełnosprawności czy dowartościowania roli osoby niepełnosprawnej. Proces doboru treści powinien zatem ewoluować od indywidualnego kontekstu do postrzegania ucznia jako członka grupy. Nauczyciel powinien więc z jednej strony uwzględniać wybiórcze traktowanie treści, z drugiej zaś uzupełniać luki. Nadrzędną przesłanką, która wynika z celów edukacyjnych takiej grupy uczniów, jest jednak bezpośrednie powiązanie przekazywanych treści z życiem. W związku z tym nauczyciel powinien umieć odpowiedzieć sobie na pytania:

1. Czy kształtują one umiejętności rozwiązywania problemów?
2. Czy umożliwiają uczenie się przez działanie?
3. Czy sprzyjają wykorzystaniu doświadczenia uczniów?<sup>3</sup>

Taki dobór treści kształcenia pozwala zaakcentować wiedzę potencjalnie przydatną w złożonych sytuacjach społecznych, mających miejsce po opuszczeniu murów szkoły. Warto zatem pamiętać, iż dopiero odpowiednie równoważenie treści i wiązanie ich z doświadczeniem życiowym uczniów pozwala na realizację podstawowych założeń dostosowania i indywidualizacji działań.

Mądrze pojmowana indywidualizacja uwzględnia również właściwy dobór metod, które stanowią narzędzie realizacji tychże treści.

W nauczaniu integracyjnym lub ogólnodostępnym na etapie edukacji elementarnej obowiązuje nauczanie zintegrowane (całościowe), które w wielu przypadkach spełnia swoją funkcję w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych. W klasach wyższych szkoły podstawowej i gimnazjum stosowane są metody wykorzystywane w kształceniu ogólnym, których dobór zależy przede wszystkim od przedmiotu nauczania. Metody te będą jednak spełniały funkcję w kształceniu uczniów niepełnosprawnych, jeśli w ich stosowaniu uwzględnione zostaną procesy kompensacji, korygowania i usprawniania zaburzonych lub odchylonych od normy funkcji psychofizycznych. Są to metody, w ramach których uczeń zdobywa i przyswaja wiedzę głównie przez praktyczne działanie lub przeżywanie, tak aby angażować jak najwięcej zmysłów i rozwijać umiejętności praktyczne. W integracyjnej formie kształcenia ten rodzaj

<sup>3</sup> Aleksander T. *Pragmatyzm pedagogiczny* [w:] Pilch T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo „Zak”, Warszawa 2005.

metod nie jest dominujący. Dostosowanie doboru metod do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w tym przypadku uniemożliwia kompromisy obejmujące całą klasę. Praca w klasie integracyjnej w sposób naturalny wymusza większe ustępstwa dotyczące selekcji metod. Utrudnia to stałą i pełną indywidualizację, mimo iż w tym przypadku jest to metodycznie uzasadnione.

Jak widać, wieloaspektowość związana z realizacją zasady indywidualizacji stawia przed nauczycielem nie lada wyzwanie. Poza umiejętnością rozumienia i zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów i dostosowaniem wymagań do ich możliwości, powinien on posiadać umiejętność minimalizowania swojej wspierającej roli do działań koniecznych, zwiększając szansę na podmiotowość i sprawczość ucznia niepełnosprawnego. Wychowanie ku podmiotowości powinno być swego rodzaju motywem przewodnim realizacji indywidualnych programów edukacyjnych, a nawet celem nadrzędnym edukacji takiej grupy uczniów.

Problem indywidualizacji związany jest nie tylko z samym procesem edukacji i umiejętnościami nauczyciela, jest on również zależny od rodzaju placówki, w której ten proces przebiega. Pojawienie się ucznia niepełnosprawnego w placówce specjalnej nie budzi żadnych wątpliwości i niesie ze sobą określone i właściwe dla jego rozwoju działania dydaktyczne. Indywidualizacja jest wkomponowana w sposób naturalny w system szkolny i w równym stopniu dotyczy wszystkich uczniów. Również status innego, obcego traci tu na swoim znaczeniu.

W szkole integracyjnej obecność ucznia niepełnosprawnego wprawdzie jest instytucjonalnie sprawą zamierzoną i nauczyciel (przynajmniej teoretycznie) jest do niej przygotowany, to jednak działania w kierunku indywidualizacji (np. konieczności

zmiany stylu pracy, stworzenia warunków dostosowanych do potrzeb uczniów) realizowane są w ograniczonej formie.

Inaczej jest w klasie ogólnodostępnej, gdzie nikt w sensie instytucjonalnym nie oczekuje dziecka niepełnosprawnego. Zazwyczaj nauczyciele nie są przygotowani na rozwiązywanie dodatkowego problemu i nie tylko mentalnie, ale i organizacyjnie marginalizują obecność dziecka niepełnosprawnego. W tym przypadku zasada indywidualizacji rzadko kiedy jest realizowana, w efekcie czego uczniowie niepełnosprawni, pozbawiani właściwego wsparcia, doświadczają wielu niepowodzeń nie tylko w obszarze edukacji, ale również w relacjach społecznych.

Pojawia się w związku z tym pytanie o efektywność nauczania i wychowania osób niepełnosprawnych w systemie edukacji włączającej. W wielu sytuacjach kierunek tych zmian sprzyja ignorowaniu specjalnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych i, co za tym idzie, uniemożliwia realizowanie idei wyrównywania szans.

Podsumowując, dobra organizacja pracy z uczniem niepełnosprawnym wymaga właściwego doboru metod, treści i form, realizowanych w indywidualnym programie edukacyjnym, zaś zasada indywidualizacji powinna uwzględniać nie tylko ograniczanie i ułatwianie, ale w równym stopniu wzbogacanie i rozwijanie. Dostosowanie nie może być bowiem celem samym w sobie, ale środkiem do osiągnięcia celu, jakim powinno być efektywne kształcenie i skuteczna socjalizacja.

---

*Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji specjalnej oraz kształcenia na odległość w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie*

---

*Każdy człowiek ma jakieś dobre strony.  
Trzeba tylko przekartkować złe.*

Ernst Junger

# Nauczyciel wszystkich uczniów

Dr Barbara Marcinkowska

- *każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia,*
  - *każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania,*
- *systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb,*
  - *dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby,*
  - *zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty.*

Deklaracja z Salamanki  
Hiszpania, 7-10 czerwca 1994 roku

## Wprowadzenie

Światowe standardy określone w różnorodnych dokumentach międzynarodowych zakładają **prawo każdego człowieka do pełnego uczestnictwa oraz równych szans w życiu społecznym**, które wyraża się między innymi prawem do edukacji w najmniej ograniczającym **środowisku**<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> np. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja Praw Dziecka (1989), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993), Deklaracja z Salamanki – wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994), Deklaracja Madrycka (2002).

Edukacja włączająca zapewnia wspólne kształcenie wszystkim uczniom, w tym zarówno wybitnie zdolnym, jak i uczniom z problemami rozwojowymi czy niepełnosprawnością. Ta forma edukacji w swej istocie oznacza edukację dla każdego.

Edukacja włączająca jest procesem bardzo złożonym i wymagającym zaangażowania wszystkich, którzy w nim uczestniczą: organów prowadzących placówki, dyrektorów, nauczycieli, rodziców i także samych uczniów. Polega ona na takim zorganizowaniu przestrzeni edukacyjnej, by uwzględnione w niej zostały potrzeby i możliwości rozwojowe wszystkich uczniów.

## Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej – różnice nie muszą dzielić

Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mają prawo do nauki nie tylko w szkołach specjalnych czy integracyjnych, ale także (a może raczej przede wszystkim), w szkołach ogólnodostępnych. Należy przyjąć, że kształcenie specjalne jest swoistą formą usługi edukacyjnej, a nie formą kształcenia, i może być realizowane zarówno w systemie kształcenia specjalnego, integracyjnego, jak i ogólnodostępnego. Decyzja o formie kształcenia jest podejmowana indywidualnie dla każdego ucznia. Wybór ten ostatecznie pozostaje w gestii jego rodziców lub prawnych opiekunów. Rodzice/opiekunowie powinni podejmować te ważne decyzje na podstawie rzetelnej wiedzy na temat potrzeb i możliwości ich dziecka uzyskanej przede wszystkim od pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Ważne jest to, że bez względu na formę realizacji kształcenia specjalnego, jego jakość powinna być taka sama. Oznacza to konieczność zapewnienia przez każdą placówkę odpowiednich warunków do

realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki dla każdego ucznia z niepełnosprawnością. Dyrektor szkoły, organizując kształcenie specjalne, ma obowiązek zapewnić każdemu uczniowi: dostosowanie wymagań, metod i technik pracy do jego indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych i edukacyjnych, indywidualne zajęcia rewalidacyjne prowadzone przez odpowiednich specjalistów, możliwość wydłużenia etapu edukacyjnego, odpowiednie pomoce dydaktyczne i sprzęt. Dyrektor placówki oświatowej powinien zadbać o pomoc psychologiczno-pedagogiczną rodzicom oraz nauczycielom.

### **Przygotowanie nauczycieli do zawodu w świetle obowiązującego prawa – trudna walka o jakość kształcenia**

Zawód nauczyciela należy do grupy zawodów regulowanych<sup>2</sup>. Ogólne przepisy regulują zarówno standardy przygotowania tej grupy zawodowej, jak i wymagane szczegółowe kwalifikacje. Nauczycieli przygotowują do zawodu szkoły wyższe. Kształtując plany studiów dla specjalności nauczycielskich, uczelnie są zobowiązane do respektowania standardów studiów dla określonych kierunków<sup>3</sup> oraz standardów kształcenia nauczycieli<sup>4</sup>.

W 2005 roku uchwalone zostało nowe prawo o szkolnictwie wyższym<sup>5</sup>, które wprowadziło system studiów trzystopniowych: studia pierwszego stopnia (studia licencjackie), studia drugiego stopnia (studia magisterskie), studia trzeciego stopnia (studia doktorskie) oraz jednolite studia magisterskie (wyłącznie określone kierunki studiów, np. medycyna, psychologia). Nowe prawo spowodowało od 2007 roku zmianę systemu studiowania we wszystkich uczelniach w Polsce oraz zmianę standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Niestety, zmieniono prawo formalnie, lecz do dziś nie zmieniono faktycznie standardów kształcenia nauczycie-

li, nadal obowiązują regulacje z roku 2004. Obecnie istniejące prawo okazuje się zatem niespójne, a poważnym problemem dla większości (a może nawet wszystkich) szkół wyższych kształcących nauczycieli jest zapis w ustawie nakazujący uczelni przygotowanie nauczyciela do prowadzenia dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć), z których jeden stanowi przedmiot główny, a drugi – dodatkowy. W tej sytuacji uczelnie są zobowiązane do takiego ukonstytuowania planów studiów i programów nauczania, aby zrealizować standardy kierunkowe (teoretycznie dwa: dla specjalności podstawowej oraz dodatkowej), a także nieaktualne standardy kształcenia nauczycieli. To powoduje wprowadzenie „sztywnych” planów, często bez możliwości kształtowania indywidualnej ścieżki studenta. Student musi zrealizować standardy, które już wypełniają często godziny przewidziane dla danego kierunku kształcenia. Poważnym problemem jest nie tylko „usztynwienie” planów, ale także jakość przygotowania przyszłych nauczycieli<sup>6</sup>. Szczególnie trudne jest zaprojektowanie przygotowania praktycznego studentów – tak ważnego z punktu widzenia wykonywania przyszłych zadań zawodowych. Problem przygotowania dwuspecjalnościowego na studiach pierwszego stopnia sygnalizowany był wielokrotnie przez rektorów szkół pedagogicznych. Należy przy tym zwrócić uwagę, że aktualnie obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli niewiele uwagi poświęcają uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odnajduje się tam jedynie dwa zapisy: przedmiot psychologia: *ocenianie pracy i osiągnięć uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, pedagogika: *praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Ponieważ na każdy z tych przedmiotów przeznaczona jest określona liczba godzin (po minimum 60), a treści każdego z nich są bardzo rozbudowane, postanowiłam sprawdzić, jak realizacja tych treści wygląda w praktyce. Dwa lata temu, przygotowując się do szkoleń doskonalących dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych, przeanalizowałam dziesięć planów kształcenia specjalności nauczycielskich realizowanych w uczelniach państwowych i prywatnych (warunkiem była dostępność zarówno planów, jak i sylabusów na stronach internetowych uczelni). Tylko w jednym przypadku odnotowałam treści kształcenia dotyczące uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. Zdaję sobie sprawę o niereprezentatywności tego rozpoznania, ale mogę też zaryzykować stwierdzenie, że bywają uczelnie kształcące nauczycieli, w których nie są realizowane żadne treści dotyczące wyżej wymienionych problemów.

<sup>2</sup> Zawód regulowany to *działalność zawodowa lub zespół działalności zawodowych, których podjęcie, wykonywanie lub jeden ze sposobów wykonywania wymaga, bezpośrednio bądź pośrednio, na mocy przepisów ustawowych, wykonawczych lub administracyjnych, posiadania specjalnych kwalifikacji zawodowych; w szczególności używanie tytułu zawodowego zastrzeżonego na mocy przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych dla osób posiadających odpowiednie kwalifikacje zawodowe stanowi sposób wykonywania działalności zawodowej* (Dz. Urz. UE nr L 255 z 30.9.2005 r., s. 22).

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 22.09.2004 r.).

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 30.08.2005 r.).

<sup>6</sup> Na spotkaniach poświęconych przygotowaniu nauczycieli często pada pytanie: Czy można przygotować w tak krótkim czasie do prowadzenia dwóch przedmiotów lub zajęć? Myślę, że rzeczywista ocena tego zjawiska będzie mogła mieć miejsce, gdy pierwsi absolwenci rozpoczną pracę w szkołach. Jednakże już dziś wywołuje to dyskusję zarówno środowisk akademickich, jak i oświatowych.

## **Standardy kształcenia nauczycieli a edukacja włączająca – czy można przygotować nauczyciela wszystkich uczniów?**

Pytanie nieco przewrotne, bo w obliczu obowiązującego prawa należy raczej zadać pytanie **jak** przygotować nauczyciela wszystkich uczniów? Jestem przekonana, że jednym z lepszych narzędzi do skutecznego wdrażania edukacji włączającej mogą być dobrze opracowane i prawidłowo realizowane standardy kształcenia nauczycieli.

Standardy powinny być formułowane w kategoriach pożądanych efektów kształcenia, nie zaś przedmiotów i realizowanych treści. Określenie wiedzy, umiejętności, a także postaw (a nie przedmiotów) oczekiwanych od absolwentów specjalności nauczycielskich pozwoliłoby na większą elastyczność i indywidualne zróżnicowanie planów studiów oraz lepsze przygotowanie do pracy z uczniami. Pożądane efekty kształcenia nauczycieli można byłoby ujmować klasycznie w kategoriach ponadzawodowych, zawodowych oraz specjalistycznych.

Przygotowanie nauczyciela (nauczyciela wszystkich uczniów), który potrafi podjąć pracę z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych nie powinno polegać wyłącznie na wyposażeniu w wiedzę o potrzebach i możliwościach uczniów. W moim przekonaniu każdy nauczyciel, bez względu na specjalność, powinien poza podstawą wiedzy na temat potrzeb i możliwości uczniów, w tym także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umieć: zorganizować i skutecznie poprowadzić proces kształcenia specjalnego, organizować pracę w grupie uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, integrować grupę i – co wydaje się być priorytetem – być zwolennikiem edukacji włączającej. Nowe standardy kształcenia nauczycieli powinny być tak sformułowane, by prowadziły do osiągnięcia wymienionych efektów.

### **System doskonalenia i wspierania nauczycieli a edukacja włączająca**

*O profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone.*

Wacław Strykowski

Edukacja włączająca stawia trudne zadanie przed nauczycielem. Musi on być gotowy do kształcenia

każdego dziecka. Jednak, żeby było to możliwe, bezwzględnie musi otrzymywać wsparcie metodyczne, organizacyjne i techniczne, wyznaczone przez specyfikę ograniczeń uczniów. Dobrym rozwiązaniem dotyczącym wspierania nauczycieli szkół powszechnych jest ich współpraca z placówkami kształcenia, które są często skarbnicą wiedzy na temat kształcenia specjalnego. Nauczyciele powinni mieć możliwość uczestniczenia w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego. Ich uczestnictwo w kursach, warsztatach czy studiach podyplomowych powinno wynikać nie tylko z potrzeby indywidualnego rozwoju zawodowego, ale także z potrzeby rozwoju całego zespołu nauczycielskiego szkoły.

### **Na zakończenie**

Pomyślne realizowanie idei edukacji włączającej zależy jest od wielu czynników. Jednym z najważniejszych warunków skuteczności tego procesu jest dobre przygotowanie i pozytywnie zmotywowanie nauczycieli. Wymaga to jednak zmian w zakresie ich kształcenia oraz doskonalenia, między innymi zmiany sposobu przygotowania nauczycieli do pracy przez wprowadzenie nowych standardów kształcenia oraz zmian w systemie wspomagania organizacyjnego, metodycznego i psychologicznego nauczycieli szkół ogólnodostępnych.

### **Bibliografia**

1. Dz. U. z 22.09.2004 r.
2. Dz. U. z 30.08.2005 r.
3. Dz. Urz. UE nr L 255 z 30.09.2005 r.
4. Strykowski W. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

---

*Autorka jest pracownikiem naukowym Zakładu Pedagogiki Niepełnosprawnych Intelktualnie w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

---

# Edukacja dziecka z zaburzeniami uwagi

Marzena Dżuman

Niespokojnym współczesnym czasom towarzyszą rozmaite zaburzenia prawidłowego funkcjonowania i komfortu psychicznego ludzi: małych i dużych. Są to: napięcie, stres, problemy ze skupieniem uwagi, trudności w zapamiętywaniu i pamięci jako takiej, a co za tym idzie – trudności w zdobywaniu wiedzy, przetwarzaniu jej i przechowywaniu oraz stosowaniu w praktyce. W efekcie nie możemy w pełni korzystać z wiedzy i umiejętności, więc jesteśmy skazani na niską efektywność własnych działań.

Na skutek różnorodnych przyczyn u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, które również funkcjonują w tym pędzącym świecie, obserwujemy narastające problemy przejawiające się w niepokoju ruchowym i werbalnym, w braku koncentracji uwagi, które wpływają na proces uczenia się.

Wyciszenie się, rozładowanie napięć, skupienie, uwaga i pamięć są nieodzowne dla umysłowego i fizycznego rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Teza, że u osób upośledzonych umysłowo zdolność uczenia się jest znacznie zmniejszona, nasuwa pytanie: dlaczego tak się dzieje? Współczesne teorie uczenia się podają, że jest ono wtedy efektywne, gdy jednostka ma zdolność do różnicowania z całego zbioru treści tylko tych, które mają znaczenie dla danej sytuacji. Pamiętajmy, że proces odbioru, klasyfikowania bodźców przez osoby upośledzone jest znacznie zaburzony. Potrafią one zatrzymać uwagę na drobnych sprawach, a nie zapamiętać najważniejszych<sup>1</sup>.

Na podstawie badań stwierdzono, że brak jest istotnych różnic w przebiegu prostych pobudze-

niowych odruchów warunkowych pomiędzy osobami lekko upośledzonymi umysłowo a w normie intelektualnej. Jednak wytwarzanie się złożonych związków u dzieci upośledzonych umysłowo przebiega wolno, a czasem jest wręcz niemożliwe, co wynika ze słabej zdolności odróżniania sygnałów nieistotnych od istotnych<sup>2</sup> i związane jest z zaburzeniami procesu uwagi.

Słowa: „uwaga”, „uważnie”, „skoncentruj się”, „zapamiętaj” są chyba najbardziej używanymi i nadużywanymi słowami w trakcie uczenia się, i to w różnorodnych dziedzinach życia: od znaków drogowych do ćwiczeń z jogi czy tai chi i wyróżników w tekstach instrukcji czy zwykłych poleceniach domowych („skoncentruj się i popatrz/posłuchaj uważnie jeszcze raz!”, „czy nie mógłbyś tego zrobić bardziej uważnie?”, „w ogóle nie słuchasz mnie uważnie!”, „uwaga, zły pies!”, „uwaga, wysokie napięcie!”). Hasło: „uwaga” mobilizuje i uaktywnia wszystkie nasze procesy psychiczne. Towarzyszy nam we wszystkim, co robimy. Bez jej udziału nie moglibyśmy podejmować różnych działań, nasze myśli byłyby chaotyczne, spostrzeżenia niepełne, pamięć fragmentaryczna.

*Uwaga jest jak dyrygent w orkiestrze umysłu.* Uwaga to ogólne określenie wielu procesów poznawczych odpowiedzialnych za utrzymanie organizmu w stanie gotowości do działania, percepcji lub innych zachowań. *Niektóre wybitne osoby wcale nie mają wyższej od innych inteligencji. Geniusz to przede wszystkim uwaga.* Uwaga jest nadrzędna w stosunku do inteligencji racjonalnej. Dziecko może mieć wysoki iloraz inteligencji, ale osiągać słabe wyniki w nauce i nie radzić sobie z utrwaleniem materiału. Zwykle taki wychowanek dobrze funkcjonuje w pracy indywidualnej, źle w grupie.

<sup>1</sup> Sękowska Z. *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1985, s. 227.

<sup>2</sup> Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989, s. 59.

Wstępna diagnoza zaburzeń opiera się na analizie zachowań behawioralnych ujawniających się w czasie konkretnej sytuacji zadaniowej (uczeń nie słucha, działa niezgodnie z poleceniem, porzuca aktywności, ma problemy w pracy z zadaniami nietypowymi, wychodzącymi poza schemat, jest rozproszony itp.). Ważne są nie tylko symptomy rozproszenia uwagi, ale i ich intensywność, czas trwania, okres ujawnienia się.

Główne cechy osobowości dziecka z zaburzeniami uwagi to:

- nieustępliwość i impulsywność,
- niskie poszanowanie własnej godności,
- okresowo występująca depresja,
- niedojrzałe zachowanie.

Uproszczony podział na dwa typy dzieci z zaburzeniami koncentracji:

### **Typ aktywno-impulsywny**

Pracuje w pośpiechu, nie zapoznaje się z materiałem pomocniczym, jest mało opanowany, zadania wykonuje pospiesznie i powierzchownie bez sprawdzenia ich poprawności, popełnia dużo błędów, przerywa pracę, łatwo ulega frustracji, gdy otrzymuje zadanie trudniejsze, uwaga łatwo ulega rozproszeniu. Na zajęciach przeszkadza, zajmuje się sprawami niezwiązanymi z tokiem zajęć. Jest „zapominalski”.

### **Typ pasywny z zespołem „niebieskich migdałków”**

Jest powolny, zamyślony, potrzebuje dużo czasu, aby podjąć aktywność, zdecydować się na nią i jeszcze więcej czasu na realizację zadania. Nie koncentruje się dostatecznie na treści i działaniu, odbiega daleko myślami. Nie reaguje impulsywnie. Błądzi myślami. Marzy i „śni na jawie”, co nie pozwala mu na skoncentrowanie się na zadaniu, skupienie uwagi i aktywność umysłową. Popełnia wiele błędów.

Przyczyny słabej koncentracji:

1. Brak motywacji do podjęcia wysiłku – nadzieja na sukces, strach przed porażką – od tego zależy wiara we własne siły dziecka. W zależności od tego czy odczuwa strach, czy liczy na sukces, decyduje się bądź nie na realizację zadania, realizuje je w skupieniu przy dużym wysiłku i wytrwałej pracy. Ważne jest więc, aby dziecko miało okazję do osiągnięcia sukcesów

i było wspierane przy wszelkich przejawach aktywności, chęci działania (oczywiście tych niewybiegających poza granice bezpieczeństwa i normy społeczne), przejawach samodzielności i brania na siebie odpowiedzialności.

2. Braki w komfortowym psychicznym samopoczuciu – uzależnienie dziecka od otoczenia, a więc i zaburzeń w otaczającym je świecie. Niestabilność emocjonalna dorosłych skutkuje problemami z wytrwałością w pracy, trudnościami w nauce. Im dłużej trwają zaburzenia, tym silniej oddziałują na dziecko. Również zbyt duże wymagania i niemożność sprostania im mają wpływ na jakość uwagi/koncentracji i prawidłowość jej funkcjonowania.
3. Braki w zaspokajaniu niematerialnych potrzeb dziecka – przy braku czasu, ochoty dorosłych do wspólnych wielorakich aktywności, dziecko nie ma okazji prawidłowo kształtować poczucia własnej wartości i dobrej motywacji do działania. Częstym problemem jest również niedocenianie wysiłku, starań dziecka, nadmierna krytyka, i to wpływa hamująco na podejmowanie działań.
4. Ograniczenia sprawności intelektualnej.
5. Ograniczenia zdolności do nauki.
6. Niepełnosprawność psychiczna.
7. Problemy zdrowotne (np. zwykły katar lub problemy z analizatorami zmysłowymi).
8. Niekomfortowe czynniki zewnętrzne, na które dziecko nie ma wpływu – brak tlenu, pogoda, temperatura, złe samopoczucie, głód, brak snu, zmęczenie, monotonia form aktywności itp.
9. Niedożywienie prowadzące do apatii – zwykła rezygnacja ze śniadania skutkuje gorszymi wynikami testów na pamięć, obniża zdolność skupienia uwagi, tempo i czas przetwarzania danych. Wyniki niektórych badań wskazują na związek niedoboru kwasów tłuszczowych omega-3 (zaliczanych do wielonienasyconych – znajdują się w rybach i tranie) z funkcjonowaniem monoamin – grupy neuroprzekazników, do których zaliczamy m.in. serotoninę, dopaminę i neuropirefrynę – mających wpływ na nasz nastrój, jasność umysłu, zdolność koncentracji. Z innych składników, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania procesów poznawczych, wymienić trzeba: białko i glukozę<sup>3</sup>.
10. Błędy w nauczaniu – nie możemy się spodziewać dobrej koncentracji na wykonywanym zadaniu, jeśli zachodzi zbyt duża rozbieżność między wymaganym poziomem rozumienia

<sup>3</sup> Gamon D., Bragdon A.D. *Ucz się szybciej, zapamiętaj więcej*, Warszawa 2003, s. 166.



a poziomem wykazywanym przez dziecko. W krótkim czasie słabnie wówczas motywacja, a tym samym ginie zdolność koncentracji<sup>4</sup>. Zamiast obarczać nieuważne dziecko, powinniśmy raczej szukać wyjaśnień takiego stanu rzeczy w treściach i metodach nauczania<sup>5</sup>. Nadmiar danych oraz niepewność poznawcza (co mam teraz robić?, co jest ważne?) także doprowadzają do popełniania błędów, zaburzają koncentrację uwagi<sup>6</sup>. Dziecko „wyłącza się”, ignoruje bodźce.

11. Znak czasów – zalew informacji, konsumpcyjny styl życia, wrażenie dostępności wszystkiego bez wysiłku, bez czekania na zaspokojenie potrzeb. Dzieci budują poczucie własnej wartości na tym, co posiadają w wymiarze dóbr konsumpcyjnych, a nie na pracy, wysiłku, pomysłach, oryginalności. Pokonywanie trudności – samodzielne, cierpliwe i wytrwałe podejmowanie trudu – to dla wielu dzieci działania nieznanne i niechciane. Miejsca własnej aktywności, w tym uczuć, zajmują działania i przeżycia innych, dostarczane przez media. I to również jest przyczyną problemów z koncentracją.

Uwaga jest czynnością intelektualną, która kształtuje się przede wszystkim na drodze interakcji społecznych. Dziecko przy rozwoju jej poszczególnych faz potrzebuje obecności osób dorosłych, rodziców. Rola dorosłego polega na tym, aby ułatwić rozwój uwagi dziecka poprzez czytanie wierszy, książeczek, a potem zadawanie pytań. Jeśli dziecko spędza całe dni przy komputerze, oglądaniu kreskówek w telewizji – uwaga się nie rozwija. A zatem błędne jest myślenie rodziców, iż dzieci, które przez wiele godzin grają w gry komputerowe, mają umiejętność świetnej koncentracji uwagi. Przy komputerze nie rozwija się uwaga dowolna, dziecko korzysta z zasobów uwagi mimowolnej. To bodziec (dźwięk, obraz) przyciąga uwagę dziecka – tak jak jadąca na sygnale karetka pogotowia. Na prawidłowy rozwój uwagi bardzo duży wpływ wywierają bodźce wzrokowe. Mogą one wzmacniać bądź osłabiać koncentrację. Jak wynika z obserwacji dzieci, zbyt wiele bodźców wzrokowych rozprasza uwagę. Należy o tym pamiętać przy dekoracji sal lekcyjnych. Niedobrze, jeśli na ścianach wisi zbyt wiele rysunków, obrazków, pomocy dydaktycznych, bowiem dzieci nie wiedzą, na czym się skupić. Z czasem przestają zauważać poszczególne, ważne ze względów dydaktycznych (plansze, mapy itp.) elementy dekoracji.

<sup>4</sup> Heuel E. *Trening koncentracji. 10-dniowy program usprawniający*, Warszawa 2006, s. 38.

<sup>5</sup> Wood D. *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków 2006, s. 260.

<sup>6</sup> Heuel E. *Trening koncentracji. 10-dniowy program usprawniający*, s. 11.

## Nauczycielu pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie z problemami uwagi:

### Słuchaj uważnie

Pytaj, jak minął dzień, co dobrego i złego się przytrafiło, wydarzyło. Utrzymaj kontakt wzrokowy z dzieckiem. Jeżeli robi dygresje niezwiązane z pytaniem, gubi się, milknie, delikatnie naprowadzaj na temat rozmowy. Reaguj na to, co mówi, aby wiedziało, że go słuchasz. Nie udawaj zainteresowania. Jeśli nie masz czasu lub ochoty słuchać dalej, bo jesteś zajęty – przerwij rozmowę. Jutro lub później możesz do niej wrócić.

### Ucz dokładności

W każdej sytuacji. Na początek może to być ćwiczenie wspólnego nakrywania do stołu, układania zabawek tematycznych, segregowanie klocków. Zwróć uwagę na rzeczy delikatne, które łatwo się niszczą.

### Daj się „wyszaleć”

Dzieci, które mają problem z koncentracją, zazwyczaj mają duży zasób energii i wielką potrzebę ruchu. Kiedy się trochę „wyszaleją”, łatwiej im jest myśleć. Znajdź sposób na konstruktywne rozładowanie nadmiaru energii. Już na zajęciach wstępnych, później na rekreacyjnych czy sportowych – może zasugeruj rodzicom zapisanie dziecka na jakiś trening.

### Pozwól mu decydować

Spróbuj nauczyć dziecko, że podejmowanie decyzji to proces, który zajmuje zwykle trochę czasu i nie ma sensu decydować się pochopnie tylko dlatego, żeby mieć decyzję z głowy. Pokaż, że w domu też rozważa się różne za i przeciw, np. w sprawie drogiego zakupu. Spróbuj wspólnie podjąć decyzję – np. o czym chciałby dzisiaj porozmawiać, w co się pobawić – zorganizuj grupę, która będzie uczestnikiem jego zabawy, z Tobą włącznie.

### Pokazuj, czym są konsekwencje działań

Pilnuj, by uzmysłowić efekt, zarówno destrukcyjnych, jak i konstruktywnych zachowań (zobacz, kot ucieka, kiedy go tak nieuważnie bierzesz na ręce; spójrz, bez trudu znalazłeś swoje rzeczy, bo porządnie je powiesiłeś po spacerze).

### Ćwicz wspólne pisanie liter

To poprawia poczucie własnej wartości. Wymaga dużej cierpliwości z Twojej strony (dzieci, które mają zaburzoną koncentrację, piszą nieuważnie, brzydko i pospiesznie).

### Pomóż zapanować nad chaosem

Dzieci z zaburzeniami uwagi unikają odrabiania lekcji, realizacji żmudnych zadań, ponieważ szybko

nabierają przekonania, że wszystko, co wiąże się ze szkołą, dydaktyką jednocześnie wiąże się z porażką, czyli z czymś nieprzyjemnym. Dlatego nie dziw się, że dziecko zamiast się uczyć grzecznie i realizować zadanie, będzie obgryzało ołówki, rozglądało się dookoła, zamykało w toalecie, zadawało nieadekwatne pytania, mówiło, że się źle czuje, przekładało swoje rzeczy, szukało niezbędnych przyborów, płakało... Zamiast się irytować czy głośno zwracać uwagę w stylu: „uspokój się”, „weź się w końcu do roboty”, „zaczynaj już”, spróbuj nakierować uwagę dziecka na pracę. Na początek uporządkuj z nim jego rzeczy – może to być sygnałem, codziennym rytuałem, że nadszedł czas skupienia się. Niech na stoliku zostanie tylko to, co niezbędne.

### **Pomóż rodzicom**

Zasugeruj, aby robili wiele rzeczy wspólnie, respektując zasady pracy przez siebie określone. Wymagaj, aby swoim przykładem w organizacji obowiązków domowych pomogli dziecku w jego własnej organizacji pracy, z którą ma problemy. Niech używają dużego kalendarza do wpisywania ważnych zajęć swoich i jego, samoprzylepnych karteczek, list zakupów, które będą robili wspólnie lub przynajmniej pokazywali dziecku. Niech pokażą, że tak jest wygodniej. Z czasem niech zaczną planować jego zajęcia – czas na naukę, czas na zabawę, czas na spacer – w ściśle określonych ramach (nie od razu wszystko, i nie restrykcyjnie).

### **Unikaj strofowania**

Nie wytykaj błędów, nie narzekaj, nie porównuj.

### **Doceniaj wysiłki i ich efekty**

Nawet, jeśli są mikroskopijnie małe, ledwo zauważalne. Nigdy się nie poddawaj. To Ty jesteś wsparciem dla dziecka, z relacji z Tobą czerpie siły do borykania się z problemami.

## **Przykładowe ćwiczenia z dziećmi 7-9-letnimi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim, mające na celu rozwój procesu uwagi poprzez zabawę**

### **Dopasuj**

Dzieci siedzą w kole i przyglądają się sobie. Następnie jedno dziecko staje tyłem do środka koła. Nauczyciel wskazuje osobę, którą dzieci będą opisywać (jej wygląd). Dziecko stojące tyłem musi odgadnąć, o kogo chodzi. Pamiętajmy: jeśli pojawią się nieprzyjemne uwagi, musimy interweniować.

### **Podaj kolejność**

Za parawanem są zgromadzone różne przedmioty. Nauczyciel odsłania parawan. Dzieci przyglądają się i zapamiętują ich kolejność. Nauczyciel zasłania parawan, a dzieci muszą podać kolejność ułożenia rzeczy (od prawej do lewej). W celu utrudnienia zadania, można dzieci poprosić o podanie koloru.

### **Zabawa ruchowa „Urodzinowy pociąg”**

Dzieci stają w kole lub siedzą na podłodze, prowadzący recytuje wierszyk i wyjaśnia zasady zabawy. Wcześniej przeprowadza rozmowę na temat urodzin, znaczenia świąt rodzinnych czy prezentów pod choinkę – pomagamy w wymyślaniu prezentów, żeby się nie powieleły itp. Można włączyć muzykę z odgłosami pociągu.

*Jedzie pociąg z prezentami* (nauczyciel rusza jak ciuchcia)

*Jedzie pociąg z prezentami*

*Chodź, pojedziesz razem z nami* (nauczyciel zatrzymuje się przed wybranym dzieckiem)

*Jaki prezent Ty byś chciał?*

*Jak nam powiesz, będziesz miał* (dziecko wymienia np. lalkę i dołącza do nauczyciela)

Pociąg rusza z „wagonem”, który już razem z prowadzącym powtarza (próbuje) wierszyk. Zatrzymuje się przed następnym dzieckiem, które musi wymienić poprzedni prezent kolegi i jeszcze swój (np. lalkę i piłkę). Zabawa trwa, aż wszystkie dzieci utworzą urodzinowy pociąg. Dzieci mogą później rysować zapamiętane urodzinowe prezenty dla kolegów, a nawet przypinać na tablicy rysunki, opatrzone imieniem obdarowanego dziecka.

### **Zabawa ruchowa „Małpia zabawa”**

Uczestnicy stoją w kole, prowadzący prezentuje dzieciom wierszyk i zasady zabawy. Każde dziecko w momencie usłyszenia polecenia ma wykonać określony ruch.

*Małpka tupnie nóżką* (nauczyciel tupie)

*Małpka tupnie nóżką* (tupią dzieci)

*Ona lubi takie gry*

*Zawsze robi to, co ty*

Powtarzamy wierszyk, w miejsce tupania wstawiamy inne czynności: chodzenie, klaskanie, podskakiwanie, głaskanie, taniec, kucanie, pełzanie, chodzenie na czworakach, maszerowanie tyłem, kręcenie się jak bąk itp. (można „dołożyć” dźwięki, np. cmokanie, dmuchanie – małpka lubi dmuchać..., pisać, mówić „a”, „b”, „c” itp.).

**Zabawa „Rozpoznawanie dźwięków”**

Dzielimy uczestników na pary, trójki lub czwórki – w zależności od liczby dzieci; każda z grup udaje jakieś zwierzątko i musi zademonstrować odgłosy, jakie to zwierzę wydaje, np. pianie koguta, miauczenie kota, szczekanie psa, ryk lwa, beczenie kozy, muczenie krowy, kwakanie kaczki, gwizdanie ptaka, bzyczenie owada itp. Nauczyciel rozstawia dzieci w bardzo różnych miejscach sali tak, aby w pobliżu nie było sprzętów czy zabawek. Następnie, na kłaśnięcie, dzieci zamykają oczy, zaczynają iść w różnych kierunkach, wydając głośno i często dźwięki. Ich zadaniem jest uważne słuchanie i odnalezienie swoich kolegów-zwierzątek. Jeśli dziecko odnajdzie kolegę, dalej razem szukają kolejnych, cały czas np. miaucząc z zamkniętymi oczami. Nauczyciel kontroluje bezpieczeństwo dzieci, kieruje je w różne strony, by uniknąć zderzeń. Na hasło, bez względu na to czy partnerzy się odnaleźli czy nie – przerywamy zabawę. Można wprowadzić inne dźwięki, np. dźwięki wydawane przez pojazdy. Jako podsumowanie polecam refleksję na temat: jak trudno funkcjonować niepełnosprawnemu (niedowidzącemu, niewidomemu), dlaczego powinniśmy pomagać i jak to robić?

**Alfabet „plecowy”**

Dzielimy uczestników na pary. Zadaniem jest pisanie palcem liter na plecach kolegi i odgadywanie przez niego, jaka to literka. Mogą to być też cyfry, figury geometryczne, pejzaże, zwierzęta, rośliny itp.

**Bibliografia**

1. Gamon D., Bragdon A.D. *Ucz się szybciej, zapamiętuj więcej*, Warszawa 2003.
2. Heuel E. *Trening koncentracji. 10-dniowy program usprawniający*, Warszawa 2006.
3. Kościelak R. *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989.
4. Sękowska Z., *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1985.
5. Wood D. *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków 2006.

---

*Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji elementarnej i przedszkolnej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie*

---

*Nawet głupiec wie, że nie można osiągnąć gwiazd, ale mędrca to nie powstrzymuje przed próbowaniem.*

Harry Anderson

# Narzędzia TOC w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi

Dr Agnieszka Dłużniewska

*Ludzie muszą być tym, kim mogą być.  
Muszą być wierni swojej naturze.*

Abraham Maslow

Realizacja koncepcji kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich pełnosprawnymi rówieśnikami jest zadaniem niezwykle złożonym, budzącym wiele obaw i wątpliwości, skłaniającym do refleksji o charakterze etycznym, a jednocześnie zmuszającym do działania wszystkich tych, którzy stanęli w obliczu konieczności odkrycia i zaspokojenia potrzeb dzieci niepełnosprawnych.

Celem idei integracji jest stworzenie warunków, w których możliwe będzie poznawanie się i uczenie się wzajemnej akceptacji przez dzieci pełnosprawne oraz te, których różnego rodzaju dysfunkcje zdeterminowały określony, swoisty sposób kształtowania się obrazu rzeczywistości, a tym samym przeżywania relacji z innymi osobami. Mówiąc o konieczności stworzenia warunków, nie sposób nie poruszyć problemu odpowiedzialności osób dorosłych bezpośrednio zaangażowanych w organizację procesu wychowania i nauczania integracyjnego. W odniesieniu do grupy dzieci niepełnosprawnych powszechne jest przekonanie o konieczności dostosowania wymagań edukacyjnych do ich potrzeb i możliwości rozwojowych. Stawiając sobie za cel odkrycie oraz zaspokojenie indywidualnych potrzeb dziecka, gwarantujące stworzenie optymalnych warunków rozwoju, musimy wziąć pod uwagę zarówno jego funkcjonowanie społeczne, jak i poznawcze. Zatem:

1. Co wiemy o potrzebach dzieci niepełnosprawnych?
2. Czy potrafimy odkryć ich rzeczywiste pragnienia?

3. Czy zdajemy sobie sprawę z faktu, że naszymi decyzjami i działaniami możemy uruchomić mechanizmy motywacyjne, ale również sprawić, że zahamujemy dążenie dziecka do samo-realizacji?

Rozwój każdego dziecka należy rozpatrywać w kontekście funkcjonowania jego najbliższego otoczenia. Początkowo to kontakty z rodzicami<sup>1</sup>, którzy nastawieni są na zaspokajanie podstawowych potrzeb dziecka, dostarczają mu doświadczeń niezbędnych do nawiązywania późniejszych interakcji społecznych z innymi osobami oraz wyzwalają chęć eksploracji otaczającego je świata. Stymulacja rozwoju społecznego i poznawczego dziecka niepełnosprawnego powinna być zatem ściśle związana z jego aktywnością poznawczą realizowaną podczas codziennych sytuacji komunikacyjnych. Aby jednak było to możliwe, niezbędna jest pomoc osoby dorosłej, która posiada umiejętność kierowania działaniami dziecka na podstawie rzetelnej wiedzy o jego zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach.

H.R. Schaffer zwraca uwagę na ścisły związek pomiędzy poziomem rozwoju społecznego i poznawczego<sup>2</sup>. Zdobycie podstaw do późniejszego funkcjonowania w grupie rówieśniczej jest możliwe w sytuacjach, w których niepełnosprawnemu dziecku stwarza się okazje do swobodnego uczestniczenia w interakcjach i relacjach komunikacyjnych zarówno w roli odbiorcy, jak i inicjatora. Muszą zatem zostać stworzone warunki sprzyjające powstawaniu spontanicznych sytuacji dialogowych, podczas których dziecko będzie mogło zaspokajać swoje potrzeby, dostrzegając jednocześnie potrze-

<sup>1</sup> Schaffer H.R. *Przyswajanie zasad dialogu* [w:] Brzezińska A., Czub T., Lutowski G., Smykowski B. [red.] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 99-106.

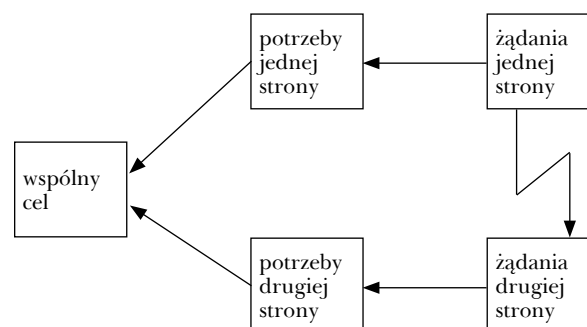
<sup>2</sup> Op. cit., s. 111-118.

by osób wchodzących z nim w relacje. Taki rodzaj kontaktów, rozumiany jako „proces wpływu wzajemnego”<sup>3</sup>, dzięki nabyciu umiejętności dostrzegania swoistych, uzależnionych od poziomu rozwojowego potrzeb drugiego człowieka, będzie miał niewątpliwie znaczący wpływ na kształtowanie się tożsamości zarówno pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych dzieci. Problem, w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych, pojawia się w momencie, gdy różnego rodzaju ograniczenia w postaci opóźnionego rozwoju językowego u dzieci z uszkodzeniami słuchu, opóźnionego rozwoju poznawczego spowodowanego dysfunkcjami w sferze intelektualnej czy ograniczenia możliwości eksploracji poznawczej u dzieci z dysfunkcjami narządu ruchu uniemożliwiają lub istotnie ograniczają zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu. Następuje w takiej sytuacji rozdźwięk między zaspokojeniem potrzeb, które jest warunkiem niezbędnym do dalszego rozwoju, a możliwościami psychofizycznymi dziecka. Co zatem możemy zrobić w celu zminimalizowania negatywnych skutków ograniczeń wpływających z istoty niepełnosprawności dziecka?

Jedną z propozycji jest zastosowanie w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi oraz ich sprawnymi rówieśnikami narzędzi TOC<sup>4</sup>. Wybór ten wydaje się być uzasadniony z uwagi na fakt, że idea pracy z wykorzystaniem wspomnianych narzędzi uwzględnia konieczność rozwoju umiejętności dostrzegania, rozpoznawania i analizowania zarówno potrzeb własnych, jak i innych osób. Dzięki temu stwarza się szansę właściwego, adekwatnego do możliwości każdego dziecka planowania procesu wychowania i nauczania. Ponadto narzędzia te, oprócz stymulowania rozwoju umiejętności poznawczych, pozwalają również na ocenę poziomu wyjściowego zdolności myślenia przyczynowo-skutkowego, analizy motywów działań innych osób, argumentowania, uzasadniania oraz planowania własnych działań. Wszystkie wymienione umiejętności składają się na diagnozę funkcjonalną dziecka, a ich ocena jest niezbędna, aby zapewnić właściwe warunki sprzyjające integracji społecznej i poznawczej niepełnosprawnego dziecka z grupą rówieśniczą.

Pierwsze z trzech narzędzi, które może być wykorzystywane do pokazania dzieciom różnicy między żądaniami i potrzebami, co w konsekwencji ma prowadzić do umiejętnego i wnikliwego wglądu

w motywy swoich działań i działań innych ludzi, jest nazywane „Chmurką” i przybiera formę graficzną, która pozwala w przejrzysty sposób analizować postępowanie na poziomach żądań i potrzeb, a następnie określić jego cel.



To tylko pozornie proste narzędzie, w praktyce, zwłaszcza w pracy z młodszymi dziećmi i dziećmi niepełnosprawnymi, przysparza osobom, które z niego korzystają, wielu problemów, albowiem stawia przed nimi zadanie wyjaśnienia dziecku, na czym polega subtelna różnica między żądaniem a potrzebą. Należy pamiętać, że dzieci nie mają ani tak bogatego bagażu doświadczeń, ani też tak rozwiniętej umiejętności analizy własnych działań, jak ludzie dorośli. Mówiąc jednakże o konieczności dostosowania warunków społecznych i poznawczych do potrzeb dziecka, musimy sami nauczyć się odczytywać owe potrzeby, jak również sprawić, żeby zarówno dzieci pełnosprawne, jak i niepełnosprawne umiały je rozpoznawać i nazywać. Nie ulega więc wątpliwości, że jest to umiejętność, którą musimy osiągnąć zarówno my, dorośli, jak i wyposażyć w nią dzieci. Umiejętne rozróżnianie żądań od potrzeb pozwoli dostrzec w drugim człowieku jednostkę refleksyjną, dysponującą zdolnością i mającą prawo do dokonywania wyborów. Jeżeli będziemy w stanie sprawić, aby dzieci podczas wzajemnych kontaktów miały tego świadomość, wówczas łatwiej będzie ukierunkować je na rozwijanie empatycznego działania prospołecznego<sup>5</sup>. Zagwarantuje to nawiązanie między dziećmi swoistej komunikacji, będącej drogą do poznania samego siebie i otaczającej dziecko rzeczywistości, do zrozumienia i umysłowego uporządkowania świata przez nazwanie i wyrażenie swojego stosunku do osób, przedmiotów, zdarzeń, zjawisk, ich cech i stosunków między nimi zachodzących. Jest ona też sposobem odkrycia i wypróbowania własnych możliwości wywierania wpływu na otaczającą rzeczywistość przez oddziaływanie na innych ludzi przy użyciu znaków<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Stewart J. *Komunikacja interpersonalna: Kontakt między osobami* [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2003, s. 46.

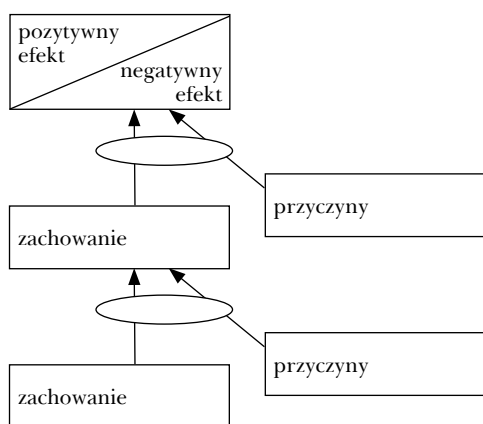
<sup>4</sup> TOC (skrót od angielskiej nazwy *Theory of Constraints*, tłumacz. *Teoria ograniczeń*), to program, który pozwala na identyfikację i zarządzanie ograniczeniami występującymi w otaczającym nas świecie, przy czym ograniczenie rozumiane jest tu jako czynnik spowalniający nasze osiągnięcia, czy realizację wyznaczonych celów.

<sup>5</sup> Hoffman M.L. *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 37-65.

<sup>6</sup> Krakowiak K., Panasiuk M. *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 3, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, Lublin 1992, s. 9.

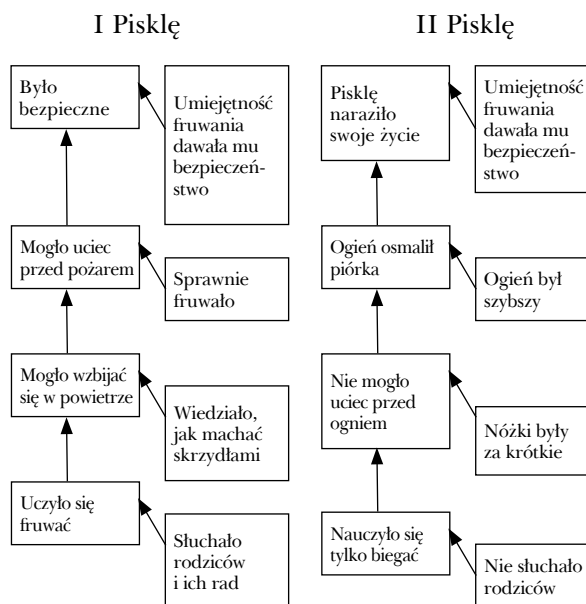
Należy zaznaczyć, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz z poważnymi zaburzeniami językowymi tego typu analiza będzie niezwykle trudna, aczkolwiek nie niemożliwa. Konsekwentne odwoływanie się do osobistych doświadczeń dziecka oraz analizowanie sytuacji z zastosowaniem graficznego schematu sprawi, że zaczną one dostrzegać różnice między „chcę” a „potrzebuję”. Nie bez znaczenia jest w takiej sytuacji zaangażowanie grupy rówieśniczej w proces odkrywania przez dziecko niepełnosprawne różnic między żądaniami a potrzebami. Pozwoli to na uświadomienie im, jak duży wysiłek musi włożyć ich kolega czy koleżanka w tego rodzaju analizę, a jednocześnie uzmysłowi istotę trudności w odkrywaniu motywów działań swoich i innych osób. Korzyści z zastosowania tego narzędzia należy upatrywać również w zmianie sposobu postrzegania dziecka niepełnosprawnego przez nauczycieli jako członka grupy pełnosprawnych rówieśników. Analizując bowiem procesy myślowe dziecka, dopiero wtedy odkrywają oni ów specyficzny rodzaj trudności w percypowaniu rzeczywistości, co musi skłonić do refleksji nad stosowanymi metodami pracy i sposobami przekazywania wiedzy.

Kolejne narzędzie „Gałąź” służy przede wszystkim do kształtowania umiejętności ustalania powiązań przyczynowo-skutkowych, co w konsekwencji ma rozwinąć zdolność przewidywania pozytywnych lub negatywnych konsekwencji określonego sposobu postępowania.



W pracy z dziećmi niepełnosprawnymi jest to niezwykle przydatne narzędzie, które może być wykorzystane do analizy i interpretacji treści tekstów literackich i naukowych. Wspólna praca z tekstem dostarcza nauczycielowi informacji o rodzaju trudności, jakie napotyka dziecko, oraz motywuje do podjęcia działań, które pozwolą te trudności zmi-

nimalizować. Jako przykład pozwolę sobie przytoczyć sposób przebiegu analizy treści bajki zaczerpniętej ze zbioru: „26 Bajek z Afryki”, dokonanej przez dziewczynkę z obustronnym odbiorczym uszkodzeniem słuchu, będącą uczennicą III klasy szkoły podstawowej.



Analiza tego typu, z zastosowaniem pytań pomocniczych, pozwoliła dziecku dostrzec związki przyczynowo-skutkowe, a następnie samodzielnie, z niewielką pomocą nauczyciela, streścić przeczytany tekst:

*Na polanie mieszkała rodzina kuropatw. Tata i mama mieli dwoje dzieci. Jedno pisklę było grzeczne i słuchało rodziców i dlatego uczyło się fruwać. Wiedziało, jak machać skrzydłami i mogło wzbijać się w powietrze. Pisklę sprawnie fruwało i dlatego potrafiło uciec przed pożarem. Umiejętność fruwania dawała mu bezpieczeństwo.*

*Drugie pisklę nie słuchało rodziców i nauczyło się tylko biegać. Kiedy przyszedł wielki ogień, nie mogło uciec, ponieważ jego nóżki były za krótkie. Ogień był szybszy i osmalił piórka. Pisklę nie umiało fruwać i dlatego naraziło swoje życie.*

Osoby, które pracują z dziećmi niesłyszącymi, doskonale wiedzą, jak dużym wyzwaniem jest dla nich praca z tekstem i jak trudno jest im właściwie zinterpretować treść bez wcześniejszego opracowania jej przez nauczyciela.

Tak przeprowadzona analiza treści może stać się zachętą do dyskusji mającej na celu ocenę postę-

powania obu bohaterów, podczas której zarówno dzieci z zaburzeniami językowymi, jak i ograniczeniami intelektualnymi będą miały okazję wyciągać wnioski i uzasadniać je, przytaczając odpowiednie argumenty. Stworzenie tego rodzaju sytuacji ma na celu zmotywowanie i zachęcenie dzieci z trudnościami do aktywnego uczestnictwa w lekcji, a tym samym wzmocnienie poczucia ich własnej wartości. Jednocześnie, o czym wspomniano już wcześniej, nauczyciel ma możliwość odkryć możliwości oraz określić rzeczywiste problemy dziecka. Dopiero wówczas możemy mówić o celowym działaniu, mającym na celu dostosowanie wymagań do jego potrzeb i możliwości.

Ostatnim z trzech proponowanych narzędzi jest „Drzewo”. Może być ono wykorzystywane w kształtowaniu u dzieci umiejętności planowania i ustalania działań według hierarchii ważności. Narzędzie to wykorzystuje umiejętność logicznego wnioskowania, dzięki czemu dostarcza nauczycielowi wiedzy na temat możliwości przeprowadzania przez ucznia analizy krytycznej oraz pozwala ocenić poziom funkcjonowania poznawczego. Główną ideą stosowania „Drzewa” w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest uruchomienie w nich twórczego myślenia, a tym samym uwolnienie od działania schematycznego, które jest uważane przez te dzieci za bezpieczny sposób radzenia sobie w rzeczywistości szkolnej. Praca z wykorzystaniem omawianego narzędzia stopniowo pokazuje dziecku, że jest ono w stanie samodzielnie odkrywać pewne zasady i reguły, formułować wnioski i argumentować, a tym samym stawać się równorzędnym partnerem w dyskusji w grupie.

„Drzewo” okazuje się także szczególnie przydatne do językowej analizy treści zadań matematycznych. To, co nazywamy myśleniem matematycznym, kształtuje się przecież przy użyciu języka i bardzo często odkrywamy, że prawdziwą przyczyną problemów w nauce matematyki dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest brak umiejętności wykonywania obliczeń arytmetycznych, ale właśnie trudności w językowej interpretacji matematycznych problemów.

Realizacja idei integracji z całą pewnością otworzyła przed dziećmi niepełnosprawnymi możli-

wość nabywania kompetencji społecznych i zdobywania wiedzy wśród pełnosprawnych rówieśników. Oprócz płynących z tego faktu korzyści, musimy również pamiętać o pewnych niebezpieczeństwach. Przebywanie wśród dzieci, które nie mają problemów, stanowi dla dziecka z różnego rodzaju dysfunkcjami poważne wyzwanie, chociażby z uwagi na to, iż oczekuje się od niego pewnej gotowości nie tylko do podejmowania interakcji społecznych, ale również sprostania oczekiwaniom odnoszącym się do funkcjonowania poznawczego uzależnionego od specyficznej, w jego przypadku, percepcji otaczającej rzeczywistości.

Im wcześniej zatem, z zastosowaniem odpowiednich metod i oddziaływań, zacniemy je do tego przygotowywać, tym bardziej realna stanie się możliwość wyrównania szans.

## Bibliografia

1. Hoffman M.L. *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
2. Krakowiak K., Panasiuk M. *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 3, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, Lublin 1992.
3. *Kuropatwa i jej dzieci. Bajka z Angoli [w:] 26 Bajek z Afryki*, Biblioteka Gazety Wyborczej/Greek Galery, Warszawa 2007.
4. Schaffer H.R. *Przyswajanie zasad dialogu [w:] Brzezińska A., Czub T., Lutomski G., Smykowski B. [red.] Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1995.
5. Stewart J. *Komunikacja interpersonalna: Kontakt między osobami [w:] Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2003.

---

*Autorka jest nauczycielem konsultantem  
ds. psychologiczno-pedagogicznej pomocy szkole  
w Mazowieckim Samorządowym  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli  
Wydział w Płocku*

---

# Edukacja poprzez zmysły i doświadczenia

Dr Katarzyna Dobrosz-Teperek  
Dr Beata Dasiewicz

Niniejszy artykuł jest zapowiedzią warsztatów metodycznych dla nauczycieli szkół podstawowych integracyjnych i/lub specjalnych pracujących z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim, organizowanych od września 2009 roku w siedzibie MSCDN w Warszawie. Przedstawione w naszym artykule propozycje eksperymentów w ramach autorskiego programu „Zabawy badawcze” prosimy traktować jako zaproszenie i zachętę do wzięcia udziału w warsztatach. „Zabawy badawcze” prowadzone były w grupie uczniów 12-13-letnich z lekkim upośledzeniem umysłowym w Niepublicznym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Brwinowie. W tym miejscu chcieliśmy szczególnie podziękować dyrektorce ośrodka s. Bożenie Sztukowskiej za stworzenie odpowiedniej bazy do przeprowadzenia badań pedagogicznych.

## Wprowadzenie ogólne do autorskiego programu „Zabawy badawcze”

Zainteresowanie ucznia otoczeniem, jego różnorodnością, bogactwem i pięknem to najważniejszy cel kształcenia ucznia w szkole podstawowej. Dzieci w tym wieku mają w sobie naturalną spontaniczność, entuzjazm i ciekawość poznawania wszystkiego, co je otacza. W tym też okresie kształtują się zainteresowania, wrażliwość i umiejętność wartościowania. Nadrzędnym celem programu zajęć pozalekcyjnych „Zabawy badawcze” jest pobudzenie ciekawości uczniów najbliższym otoczeniem i kształtowanie ich zainteresowań badawczych. Program zajęć skierowany jest do uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej z lekkim upośledzeniem umysłowym. Spotkania mogą być prowadzone w ramach zajęć pozalekcyjnych i realizowane w wymiarze ogólnym 50 godzin lekcyjnych w cyklu dwuletnim, tj. część I (25 godzin) – „Mali badacze przyrody” oraz część II (25 godzin) – „Mali badacze ekologii” (patrz za-

łączone tabele). Proponowane zajęcia należy zaliczyć do pedagogiki zabawy. Jest to metodyka pracy, która wspomaga samodzielną aktywność, poprawia komunikację i rozwija współpracę w grupie, a także kształtuje umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. Zabawy mają wzbogacić dzieci w doświadczenia w sferze poznawczej. Przykłady pokazują zabawę badawczą jako stymulator rozwoju motorycznego i umysłowego. Podstawowym założeniem opracowanych zajęć jest rozwijanie postawy badawczej oraz aktywności własnej dzieci. Dzieci są bowiem niestrudżonymi badaczami przyrody. Stąd stwarzanie w szkole warunków do badania i rozwijania zainteresowań poznawczych jest niezmiernie ważnym zadaniem. Wydaje się zatem uzasadnione przeprowadzenie w szkolnictwie specjalnym zajęć dydaktycznych z elementami pedagogiki zabawy.

„Zabawy badawcze” są formą zajęć pozalekcyjnych, która poprzez samodzielne działanie (zabawę) ułatwia dzieciom przyswojenie podstawowych wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych (chemii, fizyki, biologii, geografii). Uczniowie biorący udział w zajęciach mogą poznać zasady rządzące prawami natury przeprowadzając zabawy badawcze, czyli proste doświadczenia. Jak mawiał Leonardo da Vinci: *Doświadczenie tłumaczy nam przyrodę. Doświadczenie nigdy nie oszukuje. To sąd nasz własny niekiedy nas oszukuje, ponieważ oczekujemy wyników, których doświadczenie dać nie może.* Słowa te, wypowiedziane przez włoskiego uczonego, ukazują olbrzymią rolę eksperymentu jako źródła poznania otaczającego nas świata. Dziś możemy powiedzieć, że doświadczenia są nie tylko źródłem poznania i zdobywania informacji, ale odgrywają znacznie większą rolę. Uczą one obserwacji zjawisk przyrody, wyciągania wniosków prowadzących do uogólnień, a przez to stanowią element kształcenia międzyprzedmiotowego.

W toku realizacji programu przedstawionych zajęć nauczyciel stawia sobie kolejno następujące cele:



1. Na pierwszym etapie zapoznaje swoich uczniów z wybranym problemem, zachęca do zadawania pytań, ułatwia dyskusję, sprzyja wymianie poglądów, systematyzuje zdobytą wiedzę teoretyczną.
2. Na drugim etapie pozwala dzieciom oswoić się z nieznanym sprzętem (próbówki, cylindry, lejki, magnesy, lusterka, lupy, mikroskopy, wagi, busole, budziki), tak by mogły rozpocząć samodzielne próby i doświadczenia. Nauczyciel towarzyszy uczniom, a nie wyręcza ich w tych poczynaniach, powinien jednak brać pod uwagę czynniki istotne z punktu widzenia rozwoju umysłowego dziecka (motoryczność, wrażliwość, uwarunkowania społeczne i kulturalne).
3. Na trzecim etapie daje do zrozumienia, że przywiązuje wielką wagę do rezultatu ich poszukiwań. Musi jednak zadbać o stworzenie sprzyjającej poszukiwaniom atmosfery.
4. Na końcowym etapie wprowadza uczniów w stan odprężenia, podsumowuje zajęcia, cieszy się wraz z nimi z dokonanych odkryć. Trudnością, jaka staje przed nauczycielem pro-

wadzącym zajęcia, jest uznanie i uszanowanie prawa dziecka do własnego sposobu myślenia.

Celem tego rodzaju zajęć jest sformułowanie i rozwiązanie określonego problemu przyrodniczego, ekologicznego. Powinny one pozwolić uczniom na ujawnienie ich możliwości, takich jak: zdolność obserwowania, analizowania, porównywania, ustalania podobieństw i różnic, porządkowania, klasyfikowania, dostrzegania wzajemnych relacji człowiek – przyroda, wyobrażania sobie, tworzenia, wysuwania hipotez, eksperymentowania.

Dopełnieniem zajęć są wycieczki edukacyjne oraz wizyty w szkole zaproszonych osób, związanych zawodowo z tematem zajęć. Mają one za zadanie rozwijać aktywność twórczą dzieci: słowną, plastyczną i techniczną (batik, kolaż, ceramika), a także proekologiczną i prozdrowotną. Kończąc cykliczne zajęcia, uczniowie stają się prawdziwymi młodymi badaczami, którzy wiedzą, jak dostrzec (postrzeżyć) i dbać o środowisko naturalne.

**Część I (pierwszy rok szkolny)**  
**Treści programowe zajęć pozalekcyjnych**  
**„Zabawy badawcze” z cyklu „Mali badacze przyrody” (25 godzin)**

Temat	Treść
<b>Wędrówka w krainę barw</b> (wrzesień)	Zmysł wzroku Zabawy z kolorami (mieszanie barw, naturalne wskaźniki, tęcza), spotkanie z batikiem Wycieczka do parku
<b>Wędrówka w krainę żywności</b> (październik)	Zmysł smaku Zabawy ze smakiem: czy wiesz, co jesz? (wykrywanie cukrów w owocach i warzywach, fast foody – dlaczego są niezdrowe?, przepis na klej z żelków) Wycieczka do pasieki
<b>Wędrówka w krainę dźwięku</b> (listopad)	Zmysł słuchu Robimy instrumenty muzyczne Zabawy z dźwiękiem Wycieczka do filharmonii lub wizyta muzyka w szkole
<b>Wędrówka w krainę zwierząt</b> (grudzień)	Robimy prezenty dla zwierząt leśnych i karmniki dla ptaków Przygotowujemy pokarm dla ptaków żyjących na terenie szkoły Wycieczka do lasu
<b>Wędrówka w krainę wody</b> (styczeń)	Zabawy z wodą: znaczenie wody w przyrodzie, stany skupienia wody, rodzaje wód, obieg wody w przyrodzie, przyrządzanie i badanie roztworów wodnych Wycieczka do oczyszczalni ścieków
<b>Wędrówka w krainę ziemi</b> (luty/marzec)	Zmysł dotyku Skały, minerały, bogactwa naturalne Zabawy z ziemią Zabawy z masą plastyczną (modele zwierząt) Zabawy z magnesami Sól kuchenna: źródła i właściwości soli, zastosowanie soli, jej znaczenie dla człowieka Wieliczka i Święta Kinga, hodowla kryształów Wycieczka do muzeum geologicznego
<b>Wędrówka w krainę zagadek kryminalnych</b> (kwiecień)	Śladami Sherlocka Holmesa Zabawy „czary-mary” (badanie włoskowatości wody, fontanna, chromatografia, dlaczego ciasto rośnie?, klej z mleka, wykrywanie DNA cebuli) Wizyta policji w szkole
<b>Wędrówka w krainę zapachu i aromatu</b> (maj)	Zmysł węchu Liście, owoce, zapachowe moce, dlaczego nosy zwierząt mają różne kształty?, hodowla ziół Wycieczka do ogrodu botanicznego
<b>Wędrówka w krainę wiatru i pogody</b> (czerwiec)	Zabawy z powietrzem, robimy latawiec, wiatrak, wiatromierz, barometr, deszczomierz, rozróżniamy chmury, obserwujemy i notujemy pogodę, rozróżniamy zjawiska atmosferyczne Wycieczka do stacji meteorologicznej
<b>Podsumowanie</b>	Konkurs przyrodniczy, zagadki, rebusy, upominki, niespodzianki Každy z uczestników zajęć otrzymuje Dyplom Małego Badacza Przyrody

**Część II (drugi rok szkolny)**  
**Treści programowe zajęć pozalekcyjnych**  
**„Zabawy badawcze” z cyklu „Mali badacze ekologii” (25 godzin)**

Temat	Treść
<b>Polskie obyczaje kulinarne</b> (wrzesień)	Zwyczaje żywieniowe swojego regionu, tradycyjne polskie potrawy wigilijne i wielkanocne Nauka savoir vivre'u przy stole Wycieczka do piekarni
<b>Składniki odżywcze w pożywieniu</b> (październik)	Składniki odżywcze, źródła energii człowieka, konsekwencje niedoboru składników pokarmowych w organizmie Doświadczenia chemiczne Wizyta szkolnego lekarza
<b>Układanie jadłospisu</b> (listopad)	Podział produktów żywnościowych i zawarte w nich składniki odżywcze, zalecane dzienne racje pokarmowe dla dzieci i młodzieży, piramida żywieniowa, układanie jadłospisu Wizyta dietetyka w szkole
<b>Informacje o produktach umieszczone na opakowaniach</b> (grudzień/styczeń)	Informacje zamieszczane na opakowaniach produktów spożywczych, kasy fiskalne, informacje zamieszczane na paragonach Produkty spożywcze z rolnictwa ekologicznego Sklepy ze zdrową żywnością Zajęcia kulinarne: zdrowa sałatka owocowa, jarzynowa, kisiel z agaru Wycieczka do sklepu ze zdrową żywnością
<b>Przechowywanie i obróbka produktów spożywczych</b> (luty)	Prawidłowe przechowywanie produktów spożywczych, wskazówki, jak unikać strat składników odżywczych podczas obróbki Wycieczka do zakładów przemysłu spożywczego
<b>Zanieczyszczenia środowiska naturalnego</b> (marzec)	Problemy ekologiczne: nawozy sztuczne, kwaśne deszcze, efekt cieplarniany, ścieki, śmieci i ich utylizacja Doświadczenia z ekologii Wycieczka do sortowni śmieci
<b>Recykling</b> (kwiecień)	Papierowe szaleństwa: produkujemy czysty papier z makulatury, kirigami, papierowa wiklina Wycieczka do zakładów celulozowych
<b>Chrońmy przyrodę</b> (maj/czerwiec)	Świadomość ekologiczna, koła ekologiczne Segregacja odpadów Doświadczenia z ochrony środowiska Warsztaty ceramiczne – spotkanie z gliną (metoda wałeczkowa) Budujemy miasteczko ekologiczne Wizyta ekologa w szkole
<b>Podsumowanie</b>	Konkurs ekologiczny, zagadki, rebusy, upominki, niespodzianki Każdy z uczestników zajęć otrzymuje Dyplom Małego Badacza Ekologii

### Cele ogólne zajęć

- rozwijanie zainteresowań przyrodniczych i ekologicznych,
- poszerzanie wiadomości dotyczących nauk przyrodniczych (chemii, biologii, fizyki, geografii, ekologii, ochrony środowiska),
- umożliwienie obserwacji zjawisk przyrodniczych i przeprowadzania prostych eksperymentów,
- zdobywanie umiejętności obserwacji zjawisk przyrodniczych i ich opisu,
- rozbudzanie wrażliwości na problemy środowiska przyrodniczego,
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze,
- doskonalenie umiejętności komunikowania się i pracy w grupie.

### Cele operacyjne zajęć

W wyniku realizacji programu uczeń powinien:

1. Zdobyć podstawowe wiadomości dotyczące:
  - głównych pojęć z zakresu treści przyrodniczych,
  - właściwości substancji chemicznych, z którymi mamy kontakt w życiu codziennym, w najbliższym otoczeniu,
  - zjawisk zachodzących w przyrodzie w ciągu roku,
  - zanieczyszczeń powietrza, wody, gleby i ich skutków,
  - gospodarowania odpadami, ich losu i skali problemu,
  - recyklingu, segregacji i utylizacji.
2. Opanować umiejętności w zakresie:
  - obserwowania środowiska przyrodniczego,
  - dostrzegania i opisywania ekosystemów,

- rozpoznawania pospolitych wybranych gatunków ze świata roślin i zwierząt,
  - dokumentowania pracy badawczej w postaci krótkich notatek,
  - wyszukiwania i dobierania tematycznie materiałów do plakatów, albumów, referatów,
  - posługiwania się prostym sprzętem badawczym i laboratoryjnym.
3. Kształtować:
- pozytywny stosunek do przyrody ożywionej i nieożywionej,
  - odpowiedzialność za środowisko naturalne,
  - nawyk porządku, segregowania odpadów i oszczędnego korzystania z surowców,
  - nawyk kulturalnego zachowania się podczas wycieczek edukacyjnych,
  - szacunek do wszelkich form życia,
  - nawyk higienicznego trybu życia,
  - przyzwyczajenie aktywnego uczestnictwa w działaniach na rzecz ochrony przyrody.

## Metody nauczania i środki dydaktyczne

Program realizowany jest poprzez prowadzenie zajęć aktywizującymi metodami nauczania, głównie metodą sensomotoryczną – spostrzegania i działania, a ponadto takimi jak: pogadanka, dyskusja, wycieczki dydaktyczne, metoda plakatu – folder, praca w grupach.

Środkami dydaktycznymi niezbędnymi do realizacji programu są: tablice przyrodnicze, filmy przyrodnicze, mapy, mikroskopy, lupy, lornetki, albumy, atlasy, prosty sprzęt laboratoryjny.

## Zdobyte umiejętności

Po zakończeniu realizacji programu uczeń potrafi:

- stosować nabytą wiedzę przyrodniczą w życiu codziennym,
- działać na rzecz ochrony środowiska,
- posługiwać się przyrządami służącymi do obserwacji,
- efektywnie współpracować w zespole.

## Ewaluacja programu

Program zajęć przeznaczony jest do realizacji w ramach zajęć pozalekcyjnych i nie przewiduje sprawdzania uczniów poprzez ocenianie stopniami szkolnymi. Miarą przydatności tego programu jest zaangażowanie ucznia w prowadzenie wszelkiego rodzaju prac obserwacyjnych, badawczych, jego udział w konkursach oraz aktywne uczestnictwo w zajęciach.

## Wnioski końcowe

Artykuł stanowi jedną z pierwszych prób szerszego omówienia zagadnienia zabaw badawczych w szkolnictwie specjalnym. Problematyka ta wymaga dalszych pogłębionych badań, bowiem zaprezentowane wyniki udało się uzyskać, badając tylko pilotażową grupę dzieci. Satysfakcja, jaką osiągnęliśmy, wypływa z możliwości badań prowadzących do głębszego zapoznania się z problemami metody zabaw badawczych jako jednej z wielu form pracy aktywizującej uczniów. Umożliwiło to nam zaprezentowanie próby rozwiązań metodycznych w odniesieniu do zabaw w pedagogice specjalnej.

## Na zakończenie...

Mamy nadzieję, że zarówno teoretyczne, jak i praktyczne propozycje zawarte w niniejszym artykule staną się inspiracją do bardziej efektywnej i twórczej pracy nauczycieli. Pragniemy na koniec Wszystkim Twórczym Nauczycielom przekazać przepis „kulinarny” na udane zajęcia:

„Dwa kilo pomysłów, trzy szklanki dobrego humoru wlać do garnka zabawy. Gotować na rozgrzanej fantazji. Kiedy powstanie jednolita masa, dodać pięć kostek wiedzy, sześć ziarenek odwagi i mieszać aż do zagotowania. Następnie ostudzić zapał, przełożyć do miseczki cierpliwości, polać sosem zrobionym z miłości do uczniów. Podawać uczniom stale”.

## Aneks 1 Konspekt wybranej jednostki metodycznej

1. Czas i miejsce zajęć: SP kl. IV-VI, 45 minut, sala lekcyjna
2. Uczestnicy: kl. IV-VI SP z lekkim upośledzeniem umysłowym
3. Temat: **Zakupy – sztuka świadomego wyboru (sałatka owocowa)**
4. Zamierzone cele zajęć  
Wykształcenie poszczególnych umiejętności:
  - a) planowania zakupów w odniesieniu do potrzeb konsumpcyjnych rodziny,
  - b) sporządzania listy zakupów spożywczych,
  - c) rozpoznawania trwałości produktów, odczytowania terminów przydatności do spożycia,
  - d) rozpoznawania chwytów reklamowych, niebezpieczeństw fałszywego rozumienia reklamy, wartościowanie kuszących reklam i „promocji”,
  - e) rozpoznawania specyfiki różnego rodzaju sklepów,
  - f) uprzejmego zachowania się w sklepie.
5. Formy pracy: grupowa

6. Metody pracy:
  - a) pogadanka,
  - b) dywanik pomysłów,
  - c) inscenizacja.
7. Środki dydaktyczne: karteczki samoprzylepne, flamastry, produkty spożywcze lub ich atrapy.
8. Przebieg zajęć:
  - a) wprowadzenie do tematu zajęć: prowadzący rzuca hasło – zrobmy sałatkę owocową. Prowadząc krótką pogadankę, pobudza uczniów do dyskusji – co potrzebne, gdzie i jak kupić,
  - b) przygotowanie listy produktów potrzebnych do wykonania sałatki owocowej – dywanik pomysłów – sporządzenie listy zakupów,
  - c) inscenizacja – „Idziemy na zakupy” – podział grupy na zespoły minimum trzyosobowe. Przydzielenie ról: kupujący, sprzedawca, hostessa promująca „rewelacyjny towar”. Przydzielenie produktów z listy zakupów kupującym. Przedstawienie scenek przez uczniów,
  - d) weryfikacja zakupów – czy mamy wszystko, czego potrzebujemy do wykonania sałatki owocowej? czy zrobiliśmy racjonalne, przemyślane zakupy?
  - e) rozdzielenie między uczniów składników potrzebnych do wykonania sałatki owocowej – zadanie na następne zajęcia.
9. Ewaluacja zajęć – zebranie opinii od uczniów na temat:
  - a) gdzie najbardziej lubisz robić zakupy?
  - b) czy często zdarza ci się robić zakupy?
  - c) jakie produkty kupujesz – czym kierujesz się przy wyborze? jak się czułeś w swojej roli w inscenizacji?

Dopełnieniem zajęć jest wycieczka do sklepu ze zdrową żywnością oraz zabawa ruchowa z chustą animacyjną KLANZY: „Sałatka owocowa” – uczestnicy trzymają chustę za uchwyty. Podzieleni są na cztery, pięć rodzajów owoców, np. gruszki, banany, cytryny, truskawki, kiwi itp. Grupa wachluje chustą. Gdy jest ona wysoko, prowadzący wymienia nazwy owoców, a osoby przyporządkowane poszczególnym rodzajom przebiegają pod chustą, zmieniając się miejscami i łapią inne uchwyty. Na hasło „sałatka owocowa” wszyscy zmieniają miejsce.

## Aneks 2 Przykładowe opisy zajęć

### Zabawy badawcze „Czy wiesz, co jesz?”

#### Wykrywanie cukrów (glukozy) w owocach

Glukoza (cukier gronowy) jest cukrem prostym, ważną substancją chemiczną dla człowieka, potrzebną do procesów energetycznych, do utrzymania ciepłoty ciała, uzyskania siły (np. glukozę podaje się chorym w postaci kroplówki). Spadek poziomu cukru we krwi powoduje uczucie głodu, a jego nadmiar prowadzi do cukrzycy.

Do doświadczenia potrzebujesz:

- próbki owoców: sok ze świeżych owoców – winogrona, jabłko, truskawka i cytryna,
- próba kontrolna: roztwór glukozy,
- paski testowe do badania glukozy w moczu,
- szkiełka zegarkowe, na których umieścisz analizowane próbki,
- odczynnik Fehlinga (wykonany po zmieszaniu odczynników Fehlinga I i Fehlinga II w stosunku objętościowym 1:1),
- probówki ze statywem, łapę drewnianą, palnik spirytusowy, zapalki, moździerz z tłuczkiem.

Wykonanie:

Do przygotowanych próbek włóż paski testowe i odczekaj 30 sekund. Zaobserwuj, że paski zabarwiły się na brązowo (poziom cukru odczytasz z pasków), co świadczy o obecności glukozy w owocach. Nad palnikiem ogrzej probówkę ze zmiażdżonym owocem i odczynnikiem Fehlinga. Zaobserwuj, że powstał ceglasczerwony osad, co świadczy o obecności glukozy w owocach.

---

*Autorki są pracownikami naukowymi Szkoły Głównej  
Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie*

---

# Stymulacja zmysłów przez muzykę u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Agnieszka Kulbaka

Celem stymulacji jest zaspokojenie potrzeb poznawczych i emocjonalnych dziecka przez dostarczenie mu doświadczeń dostosowanych do jego możliwości i potrzeb rozwojowych. Dlaczego właśnie muzyka jest ważna w stymulacji zmysłów? Muzyka ma ogromny wpływ na psychikę człowieka. Wiedzieli o tym już wielcy myśliciele starożytni, jak Platon, Arystoteles, lecz dopiero Jan Jakub Rousseau i Jan Henryk Pestalozzi wskazali na jej wielką rolę w wychowaniu dziecka. W wieku XIX włączono wychowanie muzyczne w system oddziaływań na dziecko. Zauważono wtedy, że to rytm w muzyce jest najważniejszy, gdyż jest on motorem działania i czucia. I tak w 1883 roku Peter Egel po raz pierwszy zastosował rytm w rehabilitacji. Hans Goldstein używał śpiewu rytmicznego jako bodźca warunkowego przy wywoływaniu ruchu u dzieci. Muzykę wprowadzono także w rehabilitacji niedowładów i ataksji, zaburzeń mowy i zaburzeń nerwicowych.

Współcześni twórcy wychowania muzycznego – Emil Jaques Dalcroze, Karol Orff i Zoltan Kodaly włączyli do programu wychowania muzycznego rytmikę. Zdaniem E.J. Dalcroze’a rytmika, dzięki odbieraniu wrażeń przez cały system nerwowy, aktywizuje czynności mózgowe, pobudza rozwój dziecka, i to ma największą wartość rehabilitacyjną, czyli zharmonizowanie mózgu i ciała. Karol Orff łączył mowę z ruchem i muzyką oraz stawiał na twórczą postawę dziecka, zaś Zoltan Kodaly wskazywał na ogromny wpływ ćwiczeń muzyczno-rytmicznych na rozwój inteligencji dzieci.

Z przytoczonych wyżej przykładów doświadczeń wielkich pedagogów, myślicieli i muzyków wynika, że muzyka z rytmiką wszechstronnie

pobudzają rozwój psychomotoryczny dziecka, a zwłaszcza dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Jest to ważne, ponieważ niepełnosprawność intelektualna wiąże się z trwałymi zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym i zaburzeniami w jego funkcjonowaniu. Co to oznacza? Oznacza to, że zaburzona zostaje zdolność w odbieraniu wrażeń przez zmysły. Z kolei to utrudnia dziecku uczenie się, bo nie ma spostrzegania, myślenia, mowy, działania, czyli ruchu. Działanie terapeutyczne polega wtedy na tym, że pobudza się procesy korowe poprzez wprowadzenie dzieciom jak największej ilości doświadczeń, przeżyć, ponieważ dzieci niepełnosprawne intelektualnie uczą się przez przeżywanie.

Trzy elementy muzyki – metrum, rytm i tempo mają największy wpływ na ruch dzieci. Muzyka poprzez te trzy elementy wydaje dzieciom polecenie, bez mówienia słowami „zrób tak czy tak”. Ona stanowi rodzaj motywacji dla dziecka do wykonania ruchu. A motywacja ta ma charakter pozapojęciowy i bezosobowy i co najważniejsze nie wywołuje napięć, oporów, lęków wynikających z ograniczonych możliwości zrozumienia oraz stresów i zaburzeń w kontaktach społecznych.

Dzieci niepełnosprawne posiadają wrodzone zdolności muzyczne. Cechy te dają możliwości niezwykłego wpływu na nie, dzięki czemu muzyka może dokonać większych postępów niż jakkolwiek inny środek wychowawczy. Potrzeba zgodności z muzyką jest tak duża, że dzieci nadpobudliwe są w stanie wyeliminować lub opanować po części ruchy mimowolne, by tylko móc wiernie odtworzyć rytm muzyki, dzięki czemu uczą się panować nad swoim ciałem. W czasie zespołowych zajęć rucho-

wych z muzyką dziecko odbiera jednocześnie wiele bodźców płynących z różnych zmysłów. Dziecko w tym samym czasie widzi, słyszy, odbiera bodźce dotykowe, porusza się, a zmysł kinestetyczny informuje je o położeniu poszczególnych części ciała. W czasie zajęć muzycznych szczególnie pobudzone są zmysły najstarsze, które funkcjonowały już w łonie matki.

Są to: zmysł równowagi, zmysł kinestetyczny, słuch i dotyk.

Jestem nauczycielem muzyki i rytmiki już prawie 15 lat. Z perspektywy tych lat widzę ogromny wpływ muzyki na dzieci, ich niesamowite zmiany w rozwoju, które nie przychodzą prędko. Na efekty trzeba poczekać, ale warto!

Edukację muzyczną należy zacząć jak najwcześniej, bo już od przedszkola, wtedy dziecko ma większą szansę na rozwój.

Prowadząc zajęcia muzyczno-rytmiczne, wykorzystuję:

1. Piosenki i zabawy integrujące i energetyzujące.
2. Piosenki na autoorientację w schemacie ciała i przestrzeni.
3. Piosenki inscenizowane.
4. Opowieści muzyczne pobudzające do ruchu.
5. Grę na instrumentach.

## **Piosenki i zabawy integrujące i energetyzujące**

Wiemy, jakie są dzieci niepełnosprawne, zazwyczaj ospałe, bez chęci do życia, zawstydzone, nieśmiałe, nie czują swego ciała. Dlatego piosenki i zabawy integrujące i energetyzujące są tak ważne. Bez nich nie wyobrażam sobie rozpoczęcia zajęć muzyczno-rytmicznych. Muzyka musi być żywiołowa, wesoła, „słoneczna”. To ona daje dzieciom energię do dalszej zabawy, budzi do ruchu, powstania, jest sygnałem, że będziemy się bawić. Czasem śpiewam piosenkę „witankę” i witam muzycznie po kolei każde dziecko w klasie, i zapraszam tym samym do koła w piosence-zabawie, np. „Mało nas”, „Bawmy się w Konopki”. Innym razem robimy węża ze wszystkich dzieci i maszerujemy do marszowej, wesołej muzyki. Dla odmiany wykorzystuję radosne piosenki, o łatwym tekście, związane z daną porą roku i wymyślam jakiś prosty układ ruchowy z prostymi gestami.

Pamiętajmy o tym, że dzieci niepełnosprawne są uzdolnione muzycznie i bardzo wymagające

i nie włączają się do zabawy czy tańca, jeśli muzyka nie będzie atrakcyjna i wesoła. Muzyka musi mieć ciekawy rytm, taki, który mówi: „Ruszaj w świat!, Baw się!, Tańcz!, Raduj się!”. To wymaga od nauczyciela ciągłych poszukiwań w świecie muzyki. Na szczęście na rynku muzycznym muzyki nie brakuje.

Podczas tego typu ćwiczeń dzieci nadrucliwie wyładowują swoją energię, a dzieci nieśmiałe, powolne – nabierają energii. Czyż muzyka nie jest genialna i wielofunkcyjna!

Proponuję sprawdzony przykładowy repertuar:

- Code Red „Kanikuły”,
- muzykę z filmu „Madagaskar”,
- pozycje z płyty „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą”:
  - marsz,
  - żywiołowy taniec,
  - dyskotekowy taniec.

Do proponowanej muzyki można wykonywać dowolne ruchy czy to w kole, czy swobodnie stojąc w rozsypce, np. klaskanie, tupanie, ruszanie całym ciałem, ruchy naprzemienne, w pozycji stojącej lub siedzącej.

## **Piosenki na autoorientację w schemacie ciała i przestrzeni**

Piosenki te kształtują schemat ciała i orientację przestrzenną. Dlaczego one? Ze względu na zły przepływ informacji do mózgu z układu nerwowego zaburzona zostaje lateralizacja i orientacja w przestrzeni. W efekcie dziecko nie wie, gdzie ma prawą czy lewą stronę ciała, a ze względu na porażenie kończyn nie może wskazać na określoną część ciała, np. nos, oko itp. Muzyka ułatwia przepływ informacji i dziecko ma motywację do wykonania ruchu, czyli w tym przypadku wskazania „zaśpiewanej” części ciała. Na rynku muzycznym nie brakuje piosenek na autoorientację. Kiedy znudzą się nam piosenki lub mogą być za trudne do pokazywania przez dzieci, bo np. za szybko zmienia się tekst, można wykorzystać muzykę marszową, rytmiczną i „śpiewać część ciała” na jej melodię tak długo, aż dziecko pokaże tę część ciała. Można wtedy wyśpiewać imię dziecka, np. „Ania dotyka swojego nosa, Olek podnosi swoją prawą rękę, Zosia idzie do przodu, Alek podnosi głowę do góry” itp. Nie trzeba być muzykiem, aby wymyślić fajną piosenkę. Liczy się pomysł i ciekawa rytmicznie muzyka, bo pamiętajmy, że to ona



motywuje dziecko do działania, do ruchu. Pamiętajmy też, że to my musimy pomóc dzieciom, które charakteryzują się dużą spastycznością, w wykonaniu ćwiczenia poprzez podniesienie, poruszenie tej części ciała, o której śpiewamy. To, że dziecko samo nie wskazuje, która ręka jest która, nie znaczy, że nie wie, bo zapytane po jakimś czasie może nam prawidłowo odpowiedzieć na znakach PCS<sup>1</sup>, że to jest właśnie prawa ręka, a nie pokazało tego wcześniej ze względu na swe fizyczne ograniczenia.

<sup>1</sup> PCS – Picture Communication Symbols

Można to nazwać biernym kształtowaniem autoorientacji, które jest bardzo ważne i potrzebne.

Proponuję repertuar:

- z książki W. Nowocińskiego „Umuzycznienie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych”:
  - „Wszystkie dzieci”,
  - „Jeśli chcesz”,
  - „Bawiły się dzieci paluszkami”,
  - „Raz i dwa”,
- „Czyścioszek” muz. Z. Lewiński, sł. D. Szap-  
tun,
- „Siedmiokroczek”, muz. autor nieznany, sł. A.  
Kamiońska,
- „Dzisiaj pranie”, muz. F. Leszczyńska, sł. B. Le-  
wandowska,
- „Nie chcę cię znać”, melodia ludowa,
- „Lewa ręka” oraz „Dłoń”, muz. B. Niewiadom-  
ska, sł. S. Karaszewski,
- „Zwinne stopy”, F. Bockius z „Rytmika Vliex”,
- „O wskazującym palcu”, S. Vliex.

Proponuję też zabawę do muzyki na autoorientację. Do tej zabawy pasują wszystkie rock and rolle, do których polecam układ ruchowy podparty słowem: prawa, lewa – 8 razy na przemian wyciąg-

nięcie do przodu rąk; do przodu i do tyłu – 8 razy pochylić się do przodu i odchylić się do tyłu.

### **Piosenki inscenizowane**

Piosenki inscenizowane to inaczej pokazanie, przeżycie treści piosenki za pomocą ruchu, rekwizytów, przebrania, obrazków, ilustracji, pacynek itp. Taka forma muzyczna jest bardzo ważna, ponieważ dzieci niepełnosprawne mają problemy z koncentracją i ze zrozumieniem przekazywanych treści. Podczas śpiewania przez nauczyciela piosenki dziecko zwróci uwagę na melodię i przede wszystkim na rytm, ale nie na treść, bo to dla niego za dużo naraz do zauważenia. Wykorzystanie wszelkich akcesoriów do przedstawienia treści pomoże dzieciom zobaczyć, co się dzieje w piosence, kto jest bohaterem piosenki, co robi itd. Poza tym gros dzieci nie zaśpiewa piosenki nigdy, bo ma zaburzony ośrodek mowy. Ale gdy dziecko niemówiące przeberzemy za bohatera piosenki, będzie mogło czynnie za pomocą kinestetyki, czyli ruchu, przeżyć treść piosenki. Nie będzie czuło wtedy swojej niemocy mówienia, przez co nabierze odwagi do aktywności na zajęciach, wzrośnie jego poczucie wartości, że nie tylko za pomocą słów może zaśpiewać piosenkę i że nie jest jednak najgorsze.

W działaniach muzycznych tego typu nauczyciel może dokonać cudu na zajęciach, gdyż do odpowiednio dobranej piosenki może włączyć do pracy wszystkich uczniów w klasie, przydzielając odpowiednie role każdemu dziecku, np. jedno dziecko śpiewa piosenkę, inne jest kwiatkiem, inne ogrodniczką, która podlewa ten kwiatek, a jeszcze inne motylkiem, który fruwa przy kwiatku itd.

Są też piosenki, które pobudzają ośrodek mowy u dziecka, np. piosenka o kotku. Dziecko niemówiące, które wydaje jakieś dźwięki, przebrane za kotka (co jest dodatkowym atutem motywacyjnym), poczuje się zmobilizowane do tego, żeby wydać dźwięki przypominające mruczenie, sapanie kotka i inne. Dzieje się tak dlatego, że czuje się ważne w tej chwili, jest głównym bohaterem piosenki.

Piosenki inscenizowane uczą dzieci myślenia, koncentracji uwagi, współdziałania w grupie, uczą zasad np. czekania na swoją kolej, kształtują koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową oraz zachowania społeczne.

Piosenki muszą być łatwe, bliskie treścią otoczeniu dziecka, melodyczne. Przy prezentacji piosenki

dobrze by było, gdyby nauczyciel przebrał się za bohatera i sam dobrze się bawił, lub wykorzystał pacynki, wtedy sukces murowany!

Proponuję tutaj zwłaszcza repertuar dla przedszkoli w ciekawej aranżacji muzycznej:

- „ABC zabawy muzyczne dla trzylatków”:
  - „Kotek puszek”,
  - „Jabłuszko”,
  - „Taniec pajacyka z misiem”,
- „ABC zabawy muzyczne dla pięciolatków”:
  - „Kolorowe listki”,
  - „Małe czerwone jabłuszko”,
  - „Wiewióreczka”,
- „ABC zabawy muzyczne dla czterolatków”:
  - „Dwa zegary”,
  - „Wiosenna przebudzanka”,
  - „U nas na podwórku”,
- „Z uśmiechem dla trzylatków”:
  - „Leci marzec”,
  - „Kwoka”,
  - „Pucu pucu – wielkie pranie”,
  - „Zła pogoda”.

### **Opowieści muzyczne pobudzające do ruchu**

Ten element muzyczny jest równie ważny jak pozostałe wyżej wymienione. Jest to dział słuchania muzyki, ale w sposób aktywny. Pamiętajmy, że nasze dzieci niepełnosprawne są mało aktywne. One słuchają muzyki, ale nie wiedzą, co ta muzyka opowiada. Mówienie dzieciom, że to jest muzyka do podskoków, jest mało sensowne ze względu na to, że dziecko mogło nie mieć takich doświadczeń. Chodzi o to, żeby dziecku opowiedzieć, co dzieje się w muzyce. Stworzyć jakąś sensowną, ciekawą opowieść, która będzie motywacją do poruszania się w odpowiedni sposób.

Po pierwsze, musimy znaleźć ciekawą muzykę, a potem zastanowić się, co ona może dzieciom opowiedzieć. Może to być bajka znana dzieciom albo historia związana z porą roku, z przygodami zwierząt, zabawek. Jako przykład podam taniec na zamku królewskim związany z bajką o Królownie Śnieżce.

Opowiadamy dzieciom bajkę, pokazując obrazki do każdej sceny, lub włączamy fragmenty z filmu. Pokazujemy, jak wygląda król i królowa i jak się poruszają. Rozmawiamy na temat bohaterów bajki. Potem pytamy dzieci, czy chcą zatańczyć taniec dworski. One na pewno odpowiedzą, że chcą. Mu-



simy mieć rekwizyty, tzn. miecze wycięte z tektury, ubrania, wachlarze dla królowien, korony itp.

Szukamy muzyki odpowiedniej do tego tańca. Dla królów będzie to muzyka wolna, ciężka, może to być np. fragment z Peer Gynta „W grocie króla gór” E. Griega. Do tej muzyki chłopcy idą, tupiąc jak ważni królowie. Ich muzyka cichnie, więc stają nieruchomo. Włączamy muzykę wesołą, skoczną, o wysokich dźwiękach. Wychodzą dziewczynki przebrane za królowny i poruszają się do muzyki. Te które są na wózkach, mogą wachlować wachlarzem, gdy słyszą muzykę. Gdy ich muzyka cichnie, dziewczynki przestają się ruszać. Potem znowu wraca muzyka królów i chłopcy idą, wymachując do rytmu mieczem itd. – według pomysłów nauczyciela i możliwości dzieci.

Podczas tej zabawy uczymy dzieci, nie mówiąc im o tym, że muzyka może być wolna lub szybka, uczymy, w jaki sposób możemy poruszać się do muzyki szybkiej, a jak do muzyki wolnej, uczymy też reakcji na pauzę w muzyce, czyli zatrzymania, kiedy nie brzmi „moja” muzyka. Wszystko jest naturalne, dziecko bawi się, przedstawiając bajkę, a my uczymy „konspiracyjnie” pojęć muzycznych, nie mówiąc na ich temat ani słowa. Ta zabawa kształtuje wyobraźnię, myślenie, zapamiętywanie ruchu, motywację ruchu, czucie ciała bez kontaktu wzroku, świadomość ciała. To jest cała magia opowieści muzycznych, które pobudzają dzieci do ruchu. Wszystko zależy od nauczyciela, od jego inwencji twórczej, zapału do pracy.

Z literatury muzycznej polecam niektóre utwory i propozycje zabaw z nimi:

- muzykę z płyty „Muzyka i pedagogika zabawy w pracy z grupą”, a z niej utwory:
  - karuzela – naśladowanie kręcącej się karuzeli, do wykorzystania chusta klanzowska, chusty, hula hop, sznur,
  - samochodziki – naśladowanie ruszającego i jadącego samochodu. Można zrobić kierownice z kółek, potrzebne kluczyki do zapalania samochodu, steper jako pedał gazu,
  - sala strachów – można przebrać jedno dziecko za czarownika, który czaruje inne dzieci, które przed nim uciekają,
  - nimfy i wojownicy – do wykorzystania wachlarze, chusty i miecze, podział grupy na nimfy i rycerzy,
- muzyka P. Czajkowskiego „Walc kwiatów” – dzieci przebrane za kwiaty lub trzymają kwiaty w dłoniach, na każdy akcent muzyczny kwiaty rosną. Gdy wszystkie urosną – wspólny taniec kwiatów kołyszających się na łące,
- M. Musorgski „Taniec kurcząt” – dzieci przebrane za kurczaki lub trzymają kurczaki w dło-

niach, skaczą dowolnie do muzyki i dziobią ziarenka (rozsypana fasola),

- A Chaczaturian „Taniec z szablami” – dzieci dostają miecze tekturowe i w dowolny sposób nimi wymachują,
- E. Grieg „Poranek” – dzieci przebrane za słońca lub trzymają w dłoniach słońca, kwiaty, ptaki, zwierzęta – każdy ma swoją rolę. Przyroda śpi. Kiedy pojawi się muzyka, wskazane dzieci naśladowują budzenie się lub podnoszą do góry swój atrybut. Kiedy cała przyroda się obudzi, wszyscy stają w kółku i tańczą.

## Gra na instrumentach

Gra na instrumentach perkusyjnych wpływa pozytywnie na sprawność manualną dziecka, np. szybkość, dynamikę, precyzję, plastyczność i dokładność ruchów. Kształci też słuch i poczucie rytmu dziecka.

Dzieci odczuwają ogromną chęć i przyjemność gry na instrumentach perkusyjnych, gdyż mają okazję do szukania różnych barw i dźwięków w sposób samodzielny i własny.

Ze względu na zaburzenia ruchowe, niedowład, porażenia, zaburzenia napięcia nerwowego należy pamiętać, że każdy zaproponowany sposób gry przez dziecko na danym instrumencie należy zaakceptować. Dlatego nie warto skupiać uwagi na tym, czy dziecko ładnie gra. Ważny jest sam fakt, że dziecko podniosło rękę, by wziąć instrument, lub poruszyło nią dla wydobycia dźwięku.

Bardzo lubianym przez dzieci ćwiczeniem, zabawą na zajęciach, jest śpiewanie imienia dziecka i nazwy instrumentu, na którym ma zagrać. Do tego ćwiczenia należy wybrać muzykę bardzo rytmiczną, marszową i do niej śpiewać, np. „gra bębenek, ładnie gra” lub „Ania gra na grzechotce, gra, na grzechotce bardzo ładnie gra” itp. Ta zabawa niezwykle mobilizuje dzieci do aktywności.

Innym podobnym ćwiczeniem jest zabawa w orkiestrę. Dzieciom rozdajemy instrumenty. Ustawiamy w grupach instrumentalnych, np. bębenki po prawej stronie, grzechotki po lewej stronie, i do muzyki marszowej pokazujemy umownym gestem, która grupa gra. Uczymy tu dwóch umiejętności: czekania na swoją kolej i koncentracji uwagi na zadaniu.

Na swoich zajęciach wykorzystuję często proste wiersze, np. z książki pani Beatrix Podolskiej pt. „Dźwięczące wiersze”. Podane tam są gotowe proste opracowania na instrumenty do łatwych wierszy

o zabawkach, przyrodzie, przedmiotach. Zachęcam do zajrzenia do tej książeczki i skorzystania z niej.

Z literatury muzycznej proponuję:

- Marsze, do których można przygotować parady instrumentów, czyli ich prezentację:
  - P. Czajkowski suita „Dziadek do orzechów” – marsz,
  - marsz z płyty „Płyta z uśmiechem dla czterolatków”,
  - marsz z płyty „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą”,
- wszystkie rock and rolle, do których polecam układ ruchowy z grą na drewniakach: prawa, lewa – 8 razy na przemian uderza lewa i prawa ręka drewniakami o krzesło, „Teraz z przodu bardzo ładnie gra” – 8 razy uderzenie drewniaka o drewniako przed sobą,
- gra deszczu na folii do utworu P. Czajkowskiego „Pastuszek” – różne sposoby wystukiwania rytmu na folii.

Na zakończenie chciałabym powiedzieć, że jest dużo możliwości oddziaływania przez muzykę na dzieci, o których mogłam nie wspomnieć, bo tak naprawdę nie da się tego wszystkiego omówić i pokazać. Ważne jest, aby ciągle poszukiwać, tworzyć, przekształcać, aby zabawy były ciekawe, urozmaicone. Można na jednej melodii wymyślić kilka różnych zabaw. Ważne też jest, by nauczyciel się dobrze bawił, bo jeśli on się dobrze bawi, to dziecko, czując jego energię i radość, też przejmie te odczucia. Niech dzieci śpiewają, pomrukują, klaszczą, tupią, pokrzykują, popiskują, próbują grać na instrumentach. I nieważne, jak to brzmi na zewnątrz. Najważniejsze jest wyrażenie emocji, obudzenie z letargu, uśpienia, zaktywizowanie ich do działania.

Aby jeszcze raz podkreślić znaczenie muzyki, cytuję wiersz Elżbiety Zechenter-Sławińskiej pod tytułem „Muzyka jest wszędzie”.

### **Muzyka jest wszędzie**

*Muzyka jest jak powietrze.  
Jest wszędzie:  
I w tobie, i we mnie,  
I w zbożach na wietrze.  
Jest w dźwiękach, które słyszysz  
Na ulicy,  
W stukocie kół,  
Na drodze wśród pól.  
I w kołysaniu drzew  
Jest muzyka i śpiew.*

*Tyle jej w głosie ptaka  
I w słowach, jakie na dobranoc  
Mówi matka.  
Tylko posłuchaj,  
Ile jest piękna w tych zwyczajnych dźwiękach.  
Weź je do ucha,  
Weź je do serca.*

### **Przykładowy scenariusz zajęć muzyczno-rytmicznych**

#### **Temat:**

Muzyczne zabawy ruchowe związane z zimą. Prezentacja piosenki pt. „Taniec pajacyka z misiem”. Inszenizacja ruchowa piosenki.

#### **Cele:**

- rozwijanie wrażliwości słuchowej,
- tworzenie sytuacji doświadczenia i przeżycia,
- nauka szybkiego reagowania na zmiany rytmu i tempa,
- wywołanie ożywienia emocjonalnego na skutek kontaktu z muzyką,
- stymulacja zmysłu słuchu, wzroku, dotyku,
- naśladownictwo ruchowo-gestowe,
- nauka schematu ciała.

#### **Przebieg zajęć:**

1. Zabawa integrująca „Mało nas do pieczenia chleba” – zapraszanie kolejno dzieci do koła.
2. Piosenka na orientację w schemacie ciała „Chodźcie wszyscy do koła”.

*Chodźcie wszyscy tu do koła – marsz w kółku*

*Zabawimy się wesolo*

*Teraz wszystkich witam was – ukłon*

*Na zabawę nadszedł czas*

*Prawa ręka, lewa ręka*

*Prawa noga, lewa noga – wskazywanie poszczególnych części*

*Całe ciało oraz głowa cała*

*Witamy was*

3. Zabawa ruchowa w „Pociąg” na trzy różne tempa – wolne, normalne i szybkie. Dobieramy dzieci do trzech pociągów. Tłumaczymy, że każdy pociąg będzie jechał osobno i w różnym tempie. Jeśli będzie jechał pierwszy, to drugi i trzeci będą stały i czekały na swoją melodię. Pociągi zabiorą dzieci do krainy Pani Zimy.
4. Dojechaliśmy do krainy zimowej pogody. Na grecką melodię „Tzadik Katamar” taniec pogody zimowej. Nauczyciel śpiewa do tej melodii słowa, dzieci naśladowują rękami ich znaczenie.

*Pada, pada śnieżek, pada śnieg* – naśladowanie padającego śniegu  
*Wieje silny wiatr* – kołysanie z rękami uniesionymi w górze  
*Skrzypi śnieg* – klaśnięcie  
*I trzeszczy lód* – tupnięcie  
*Pani Zima wśród nas jest* – wyciągnięcie rąk w geście wskazania, że zima jest na środku sali.

5. Zabawa ruchowa w „Pociąg” na trzy różne tempa.
6. Dojazd do krainy zasypanych ulic. Sprzątanie śniegu – taniec z miotłą. Dajemy dzieciom miotły i tłumaczymy, że teraz będziemy muzycznie odgarniać śnieg. Muzyka marszowa, rytmiczna – naśladowanie odgarniania śniegu z jednoczesnym mówieniem sylaby „szu, szu”. Potem stukanie miotłą w podłogę w rytm muzyki jako uklepywanie śniegu. Na koniec taniec wokół własnej osi z miotłą.
7. Zabawa w „Pociąg” – wyjazd z krainy.
8. Dojazd do krainy reniferów, które wożą dzieci saniami. Do sanek przyczepione są dzwoneczki, które pięknie dzwonią. Rozdajemy dzieciom dzwonki różnej wielkości i o różnym brzmieniu. Pytamy, czy dzieci znają te instrumenty. Podpowiadamy znakami PCS. Włączamy muzykę Preisnera, a dzieci do melodii dzwonią jak dzwonki u sań, które ciągną renifery.
9. Odjazd z krainy reniferów – zabawa w „Pociąg”.
10. Przyjazd do krainy piosenki. Prezentacja piosenki pt. „Taniec pajacyka z misiem”. Nauczyciel, śpiewając piosenkę, pokazuje za pomocą maskotek jej treść. Rozmowa na temat piosenki przy pomocy znaków PCS – zadawanie pytań dzieciom.
11. Inscenizacja piosenki. Podział na role – misie i pajacyki. Zakładanie rekwizytów i strojów

– misie – maski misia i futerka, pajacyki – kolorowe czapeczki i kolorowe fartuszki. Taniec dzieci w strojach.

12. Zabawa plastyczna. Kolorowanie obrazków z misiem i pajacykiem – do wyboru – kredkami. W tle słychać piosenkę.
13. Odjazd z krainy piosenki – zabawa w „Pociąg”.
14. Pożegnanie piosenką – wszyscy stoją w kółku, trzymając się za ręce.

*Wszystkim pięknie dziękujemy* – kołysanie  
*Za wspólną zabawę*  
*Kiedy znowu się spotkamy*  
*Zatańczymy razem*  
*Raz w prawo, raz w lewo* – kołysanie wg słów  
*I w przód i w tył*  
*Bys zawsze pamiętał* – obrót  
*Żeś z nami był* – tupnięcie lub klaśnięcie

### Bibliografia

1. Bogdanowicz M. *Ruch i piosenka dla najmłodszych*, Wydawnictwo „Grot”, Warszawa 2001.
2. Herdtweck W. *Warsztaty rytmiki dla dzieci*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2005.
3. Janosz B. *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, Warszawa 1983.
4. Mrugalska K. *Upośledzenie umysłowe*, Warszawa 1986.
5. Stadnicka J. *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.

---

*Autorka jest nauczycielem terapeutą  
 Niepublicznej Szkoły Specjalnej  
 przy Fundacji Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym  
 w Warszawie*

---

*Tylko z pomocą silnych  
 można dopomóc słabym.*

Bertold Brecht

# Edukacja poprzez działanie

## November Project – historia pewnego zespołu

Piotr Wiernikowski



Wszystko zaczęło się 26 czerwca 1987 roku, kiedy to kilkunastu ludzi powołało do życia Fundację Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym. W niedługim czasie powstały takie placówki, jak: Szkoła Podstawowa Niepubliczna, Gimnazjum Niepubliczne, Ośrodek Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Terapeutyczny (dzisiaj szkoła specjalna przysposabiająca do pracy), Warsztaty Terapii Zajęciowej. Wszystkie te placówki oferowały pomoc dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej z Warszawy i okolic.

Jedną z form pomocy proponowaną przez Ośrodek Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Terapeutyczny były różnorodne zajęcia fakultatywne. Te, które przyczyniły się do powstania zespołu, to spotkania w ramach muzykoterapii. Najpierw podczas zajęć

głównie wspólnie śpiewaliśmy popularne piosenki, najczęściej ulubionych polskich wykonawców. Po pewnym czasie zaczęliśmy instrumentalizować te utwory, tworząc własne interpretacje. Muzykowanie nadal ograniczało się przede wszystkim do nauki tekstów piosenek oraz do harmonizowania proponowanych utworów na keyboard i gitarę. To jednak nie było tym, co teraz nazywamy muzyką. Powstawały etiudy muzyczne o bardzo prostych formach, gdzie instrumentarium Orfa, klawisze i gitara wystarczały za całą orkiestrę. Najważniejsze było to, że repertuar dobierany był przez samych uczestników zajęć. Zajęcia cieszyły się olbrzymią popularnością, skupiały coraz większą liczbę uczestników. Zaczęto więc zapraszać nas na różnego rodzaju uroczystości wewnętrzne. Ukoronowaniem naszych starań było nadanie naszej grupie oficjalnej nazwy – „To już było”. W ciągu 2 lat wspólnego muzykowania skład zespołu ulegał zmianom. Dyrekcja oraz osoby prowadzące zajęcia zdecydowały o prowadzeniu dwóch równoległych spotkań, dzięki którym do życia powołano zespół Bliss Band. Zmieniały się nasze preferencje dotyczące repertuaru. Punktem zwrotnym w historii zespołu był happening zorganizowany przez nas w Klubie Studenckim „Karuzela”. Do tego przedsięwzięcia przygotowaliśmy 11 podkładów, wykorzystując cały ogrom sampli – dźwięków z orientalnymi brzmieniami Indii, Tybetu czy Tuwy. Po raz pierwszy zespół zaprezentował się z oryginalnymi instrumentami etnicznymi: djembe, rainstick, misą tybetańską, darabuką, windbell’s. Wydarzenie to zatytułowaliśmy „November Project – Mystic Art”, co później zostało przejęte przez zespół jako jego nazwa.

Od tego momentu zaczyna się prawdziwa historia grupy November Project.



### Działalność artystyczna

Żaden zespół nie istniałby, gdyby nie publika, fani, zapotrzebowanie na dany repertuaru. I tak też się stało w przypadku zespołu November Project. Zaczynaliśmy, dając minirecitale, koncerty przed publiką naszej fundacji. Dzisiaj bierzemy udział w bardzo ambitnych projektach, grając u boku czołowych gwiazd polskiej i zagranicznej sceny muzycznej.

Do występów, które zapadły nam najbardziej w pamięć, można z pewnością zaliczyć koncert w warszawskiej Sali Kongresowej (2003). Zespół zagrał w ramach imprezy „Inny świat”, zorganizowanej przez Fundację Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym. Zetknęliśmy się wtedy z prawdziwą sceną, scenografią, oświetleniem, akustyką. Te doświadczenia były bardzo pouczające dla naszego młodego zespołu, korzystamy z nich do dzisiaj. W ramach „Innego świata” wystawiono również sztukę na podstawie indyjskiego eposu „Ramayana”, w której zegrali muzycy November Project i Bliss Band przy akompaniamencie Yerba Mater. Tego samego roku „Ramayanę” wystawialiśmy na Międzynarodowym Festiwalu Teatralnym „Malta”.

Innym muzycznym doświadczeniem na naszej artystycznej drodze był happening w Akademii Pedagogiki Specjalnej, którego oprawę muzyczną przygotował zespół November Project. Z Akademią związaliśmy się podczas koncertów na Festiwalu Piosenki Studenckiej „Wysypisko”. Odnieśliśmy tam wiele sukcesów: 2005 – wyróżnienie, 2006 – I miejsce, 2007 – koncert laureatów.

Kolejnym punktem zwrotnym naszej działalności artystycznej było zaproszenie zespołu do współpracy przy Festiwalu Zaczarowanej Piosenki (2005-2008). Bezpośredni kontakt z Anną Dymną oraz Mateuszem Dzieduszyckim (pomysłodawcą Festiwalu Zaczarowanej Piosenki i autorem wielu programów poświęconych osobom niepełnosprawnym) dał nam nowe doświadczenia oraz możliwość zetknięcia się z profesjonalną produkcją telewizyjną, umożliwił kontakty z prawdziwymi gwiazdami muzyki oraz aktorami. Tworzyliśmy oprawę muzyczną do półfinałów tego festiwalu w Łazienkach Królewskich. Jednak prawdziwa gratka trafiła się zespołowi w Krakowie, gdzie mieliśmy możliwość zagrać na głównej scenie, zamykając pierwszy dzień festiwalu. Było to ogromne wyróżnienie, ponieważ dzięki fundacji Anny Dymnej, która o to zadbała, mogliśmy poczuć się

jak prawdziwi artyści. Zapewniono nam transport do Krakowa, hotel, wyżywienie i... gażę. Na to właśnie pracował cały zespół, do tego dążyliśmy. To były dla nas nie tylko niezapomniane wrażenia, ale także nauka dyscypliny, przestrzegania ustalonych reguł, terminów.

W 2006 roku przy współpracy z fundacją Awangarda rozpoczęliśmy pracę nad projektem „Awangarda Jamboree”. Była to już 2. odsłona projektu, podczas której zespół November Project mógł zagrać w warszawskiej Fabryce Trzciny z czołówką polskich gwiazd muzyki rozrywkowej oraz jazzowej. Do naszych utworów solo zagrali: Michał Urbaniak, Henryk Miśkiewicz, Andrzej Smolik, głosu natomiast użyczyły Mika i Kasia Urbaniak, a także Urszula Dudziak. Koncert okazał się wielkim sukcesem – zarówno naszym, jak i fundacji Awangarda. Kolejny raz udowodniliśmy, że z naszą muzyką potrafimy stanąć na wysokości zadania, a także porozumieć się pod względem artystycznym z gwiazdami wielkiego formatu.

W niedługim czasie implikacją współpracy z Awangardą było zaproszenie grupy November Project do Urbanator Days (2007), gdzie mogliśmy jako pełnoprawny zespół wystąpić u boku takich gwiazd, jak Mika Urbaniak, „Urbanator” Michała Urbaniaka, który na tym koncercie wystąpił wraz z Oстрыm (O.S.T.R.), Tatianą Okupnik i muzykami ze Stanów Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii.

Kolejnym bardzo ważnym wydarzeniem artystycznym w ramach współpracy zespołu z fundacją Awangarda był nasz udział w plenerze artystycznym w Luszynie. Dzięki niemu mogliśmy przez tydzień w pięknej scenerii parkowo-pałacowej tworzyć muzykę w bardzo inspirujących warunkach. Ukoronowaniem tego pleneru było nagranie pierwszej płyty demo zespołu zatytułowanej „Pociąg rytmu”. Studio Izabelin przyjęło nas profesjonalnie jak profesjonalistów. Dźwiękowiec był wobec nas bardzo cierpliwy, ale także bardzo wymagający. Nagranie to wspominamy jako czas spędzony i bardzo pracowicie, i bardzo miło. W maju tego roku fundacja Awangarda zaproponowała zespołowi wzięcie udziału w koncercie z okazji 2. rocznicy jej powstania. Dzięki temu mieliśmy możliwość wystąpić z Miką Urbaniak, Darkiem Bednarkiem, Włodkiem Dembowskiem (Paprodziad – Łąki Łan) oraz naszym ulubieńcem Mateuszem Pospieszalskim (Voo Voo, YeShe 2Tm2,3). Zgodziliśmy się z radością. Koncert był wyjątkowym przeżyciem dla wszystkich. Profesjo-

nalna sala w Hotelu Europejskim, komplet na widowni, zawodowi akustycy, spece od świateł i – co najważniejsze – współpraca z wybitnymi muzykami. To daje nam mnóstwo siły i motywuje do działania.

Nie wypada też nie wspomnieć o Festiwalu Crossdrumming (2007-2009), dzięki któremu w 2007 roku zaczęła się nasza przygoda z festiwałem sztuki perkusyjnej. Do spotkania z dyrektorem festiwalu prof. Stanisławem Skoczyńskim doszło zupełnie przypadkowo, przez Internet. To nie przeszkodziło, aby kilka tygodni później zagrać już na festiwalu obok czołówki światowej sławy muzyków sztuki perkusyjnej. Do jednego z największych sukcesów zespołu związanych z tym festiwałem zaliczamy występ u boku Hakima Ludima (2008).

Dzięki życzliwym ludziom i sprzyjającym okolicznościom mieliśmy także możliwość wystąpić w tym roku podczas Juwenaliów SGGW.

Opowiadając historię zespołu, chcieliśmy pokazać, jak kilkunastu zapaleńców i fascynatów muzyki zrealizowało przyświecający im cel, którym było tworzenie profesjonalnej muzyki, dającej radość zarówno odbiorcom, jak i samym jej twórcom. Marzyliśmy o stworzeniu zespołu, który będzie występował na deskach scen festiwalowych czy popularnych klubach, bez względu na to jakie trudności czy nawet deficyty mają członkowie zespołu.

Minęło już 5 lat odkąd November Project zaczął kroczyć ścieżką ku masowemu odbiorcy. Proste formy przekształcały się w złożone, amatorskie instrumentarium zamieniliśmy na profesjonalne, środowiskowe koncerty przeobraziły się w otwarte prezentacje sceniczne, wsparcie podkładów zastąpiliśmy własnymi aranżami. Spotkania kilkorga muzykujących uczestników zajęć muzykoterapeutycznych przeobraziły się w regularne próby. Wszystko po to, by udowodnić niedowiarkom, że niepełnosprawność nie musi oznaczać wyroku i odrzucenia, zaszuffadkowania i deprecjacji. Naszą krucjatę rozpoczęliśmy od przekonania rodziców osób niepełnosprawnych, iż warto inwestować w swojego syna/córkę. Pokazaliśmy, że to co robimy, nie jest czymś, co może ośmieszyć, czego trzeba będzie się wstydzić. Nie było łatwo, ale udało się. Teraz przed nami najważniejsze i najtrudniejsze zadanie – przekonać odbiorcę, że to, co widzi na scenie, nie musi kojarzyć się tylko ze współczuciem, nie musi kończyć się tylko na postrzeganiu nas jako artystów innej jakości. Dla nas, specjalistów zajmujących się pracą z osobami z dysfunkcjami, priorytetem jest, aby integracja

społeczna odbywała się w naturalnym środowisku. Bardzo nobilitujące dla zespołu są chwile, gdy po koncercie podchodzą do nas ludzie chcący pogratulować udanego występu. Czujemy ogromną satysfakcję wiedząc, że to, co usłyszeli, przekonało ich do naszej muzyki, a co za tym idzie – i do nas. To pokazuje, że nie jesteśmy już anonimowymi grajkami obojętnymi publiczności. Jesteśmy muzykami. Wszystkich, których udało nam się zainte-

resować zespołem November Project, zapraszamy na [www.myspce.com/novemberproject](http://www.myspce.com/novemberproject).

Do zobaczenia na koncertach.

---

*Autor jest terapeutą, muzykiem, pracownikiem Fundacji Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym, prowadzi Warsztaty Terapii Zajęciowej*

---

## Program Usamodzielniania Wychowanków

Beata Lewandowska

W październiku 2007 roku w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 2 przy ul. Lasockiego w Płocku oddano do użytku nowy budynek dydaktyczny wraz z halą sportową. W wyniku tego w starym budynku ośrodka zwolniły się pomieszczenia, m.in. po bibliotece oraz mieszkaniu, z którego wyprowadzili się lokatorzy. Dzięki dofinansowaniu z budżetu Urzędu Miasta Płocka oraz środkom pozyskanym od sponsorów pomieszczenia te gruntownie wyremontowano i wyposażono.

Pomysł na ich wykorzystanie był wynikiem poszukiwania sposobów pomocy wychowankom ośrodka, którzy borykali się z problemem braku umiejętności radzenia sobie w dorosłym, samodzielnym życiu. Po opuszczeniu internatu, w którym młodzież pod opieką wychowawców radziła sobie bardzo dobrze, zdarzało się często, że nasi wychowankowie nie potrafili samodzielnie funkcjonować w środowisku (np. w mieszkaniach chronionych).

Dwa pomieszczenia mieszkalne, każde o powierzchni około 60 m<sup>2</sup>, posiadające kuchnię, łazienkę, pokój i sypialnię wyposażono we wszystkie sprzęty i urządzenia potrzebne w samodzielnym gospodarstwie domowym i oddano do użytku internatu w charakterze pomieszczeń usamodzielniających. Pobyt w nich miał na celu przygotowanie młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie do samodzielnego życia. Opracowano Regulamin Pobytu w Pomieszczeniach Usamodzielniających Internatu SOSW nr 2 w Płocku oraz Program Usamodzielniania Wychowanków.

Od 7 marca 2007 roku rozpoczęto w internacie realizację Programu Usamodzielniania Wychowanków. Początkowo realizowany był on w pracy z trzema wychowankami internatu, które zostały

wybrane jako osoby rokujące nadzieję na samodzielne funkcjonowanie.

Program realizowany był przez wychowawców w ramach pracy z grupą oraz przez pedagoga i psychologa szkolnego.

Okazało się, że poważną trudnością w realizacji programu terapeutycznego był brak wychowawcy mogącego zająć się tylko wyznaczonymi w nim celami. Jeden wychowawca nie był w stanie realizować jednocześnie programu wychowawczego grupy i programu usamodzielniania.

Kolejną trudnością było zapewnienie wychowankom warunków całkowitego bezpieczeństwa. Nie było to możliwe w sytuacji, kiedy opiekę nad wychowankami przebywającymi w pomieszczeniach usamodzielniających pełnił ten sam wychowawca, który zajmował się grupą wychowawczą. Osoby, które realizowały Program Usamodzielniania Wychowanków, musiały zatem większą część dnia spędzać z grupą, pod opieką jednego wychowawcy i tym samym proces ich usamodzielniania znacznie się wydłużał.

Dlatego okazało się konieczne zatrudnienie wychowawcy w celu zapewnienia opieki wychowawczej młodzieży zamieszkującej w internacie, objętej procesem usamodzielniania. Udało się to w 2008 roku, kiedy to Urząd Miasta Płocka wyraził zgodę na zatrudnienie wychowawcy na pełen etat w wymiarze 24 godzin tygodniowo. Pozwoliło to zaplanować pracę w pomieszczeniach usamodzielniających internatu cztery dni w tygodniu, od poniedziałku do czwartku, w godzinach od 15<sup>00</sup> do 21<sup>00</sup>.

W roku szkolnym 2008/2009 procesem usamodzielniania objętych zostało pięć wychowanek in-

ternatu. Wszystkie miały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne ze względu na niepełnosprawność intelektualną. Cztery wychowanki to osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz jedna z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym.

Praca z młodzieżą polegała na realizowaniu programu terapeutycznego metodą treningów wykonywania czynności dnia codziennego: samoobsługi, czystości i higieny osobistej, prowadzenia gospodarstwa domowego, gospodarowania pieniędzmi i budżetem domowym, efektywnego spędzania wolnego czasu, nabywania umiejętności i zaradności społecznych. Dziewczęta nabywały konkretne umiejętności stopniowane od łatwiejszych do trudniejszych, np. uczyły się obsługi nowoczesnych sprzętów domowych, poczynając od zapoznania się z instrukcją ich obsługi, a kończąc na samodzielnym ich użytkowaniu, sporządzały listę produktów, robiły zakupy w sklepie, analizowały przepis kulinarny, przygotowywały potrawę, następnie cały posiłek, a w efekcie końcowym małe przyjęcie dla gości.

Uczennice nabywały umiejętności poprzez usprawnianie i wspieranie działań w różnych sferach życia. Obok wyżej wymienionych były to również: umiejętności interpersonalne, samodzielne załatwianie spraw urzędowych, organizowanie spotkań rodzinnych, świątecznych i okazjonalnych, umiejętności zawodowe itp.

Oprócz zajęć realizowanych zgodnie z programem, wychowanki uczestniczyły we wszystkich imprezach organizowanych przez samorząd szkolny oraz samorząd internatu. Wszystkie wychowanki rozwijały swoje zainteresowania w licznych kołach zainteresowań. Podczas pracy wychowawczej współpracowano z pedagogiem, psychologiem i pielęgniarką szkolną.

Wychowawcy na bieżąco utrzymywali kontakty z nauczycielami przedmiotowymi oraz wychowawcami klas, a także ze środowiskiem rodzinnym (rodzice, opiekunowie) i opiekuńczym (dom dziecka) dziewcząt.

Wychowanki nie sprawiały większych problemów wychowawczych. Nieliczne konflikty występowały tylko na płaszczyźnie wzajemnego egzekwowania codziennych obowiązków. Wszystkie nieporozumienia rozwiązywane były na bieżąco, wewnątrz grupy, z pomocą wychowawcy.

Efekty pracy opiekuńczo-wychowawczej w pomieszczeniach usamodzielniających internatu są najbardziej widoczne po ostatnim roku ich funkcjonowania, kiedy to wyodrębniono ze społeczności internatu grupę usamodzielnianych wychowanków i przydzielono do pracy z tą grupą wychowawców odpowiedzialnych za realizację procesu usamodzielniania, dzięki czemu miała miejsce ciągła, systematyczna praca z młodzieżą.

Dumni jesteśmy z wychowanki, która była objęta procesem usamodzielniania od początku istnienia programu. Kasia (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim) ukończyła naukę i pobyt w ośrodku 10 czerwca 2009 roku. Opanowała wszystkie umiejętności związane z samodzielnym funkcjonowaniem. Do końca czerwca z powodzeniem prowadziła samodzielne życie w Płocku, następnie wyjechała do rodziny do Niemiec, gdzie podjęła pracę w wyuczonym zawodzie.

Po ostatnim roku pracy także pozostałe dziewczęta osiągnęły niewątpliwe sukcesy w procesie usamodzielniania, który będzie kontynuowany przez kolejne lata ich nauki i pobytu w ośrodku:

- Ewelina (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim) – wychowanka pozostająca pod całkowitą opieką ośrodka do 26 marca 2009 roku, której największym sukcesem było zwiększenie poczucia własnej wartości oraz podniesienie umiejętności interpersonalnych i motywacji do nauki.
- Edyta (niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym) – uczennica szkoły przysposabiającej do pracy, która nabyła wiele umiejętności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego oraz z czynnościami życia codziennego, sprawiającymi jej do tej pory duże trudności (sprzątanie, gotowanie, pranie itp.).
- Kasia i Ewelina (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim) – wychowanki domu dziecka, które przede wszystkim nabyły umiejętności dostosowania się do przyjętych norm i zasad, systematycznego wypełniania obowiązków oraz współdziałania w grupie i ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych.

Wszystkie dziewczynki doskonale czują się w pomieszczeniach usamodzielniających internatu, w których już teraz pełnią rolę pani domu, współmieszkańca i członka rodziny.

W kolejnym roku realizacji Programu Usamodzielniania Wychowanków planujemy wprowadzić nowe elementy pracy z młodzieżą. Należą do



nich m.in. wyodrębnienie budżetu dla potrzeb grupy w celu realizacji takich działań, jak: samodzielne zakupy, opłacanie rachunków, samodzielne przygotowywanie posiłków głównych (śniadanie, obiad, kolacja) oraz zwiększenie samodzielności wychowanek i zmniejszenie kontroli i pomocy w niektórych dziedzinach życia codziennego (np. samodzielne wyjście i załatwienie sprawy urzędowej, zakupy). Będzie to możliwe dzięki pozyskaniu funduszy od sponsorów przez Stowarzyszenie „Pomocna Dłoń” działające przy SOSW nr 2.

Autorka jest kierownikiem internatu Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 2 w Płocku

*Autorka jest kierownikiem internatu Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 2 w Płocku*

## Teatr Integracyjny Małachowianki

Renata Kutylło-Utzig

Możliwe, że Teatr Integracyjny Małachowianki nigdy by się nie narodził, gdyby nie moja Matka, która była osobą niezwykle otwartą na potrzeby drugiego człowieka, a nasz dom był zawsze gościnnie, otwarty dla tych, którzy szukali pomocy. Mama uczyła mnie wrażliwości na cierpienie i pokazała, jak w sposób taktowny można służyć innym ludziom. Zapamiętałam też na całe życie, że najważniejsza jest rodzina i dom – nie cztery ściany, ale miłość, która dom tworzy.

Gdy jechałam do Domu Pomocy Społecznej w Brwilnie, pomyślałam, że zabiorę ze sobą swoich uczniów – aby przekazać im to, czego nauczyła mnie Mama. Reakcja młodzieży była tak silna i tak głęboka, że w pierwszej chwili przeraziłam się skutków. Po raz pierwszy młodzi, piękni, zdrowi ludzie, otoczeni opieką i miłością rodziców, na ogół dobrze sytuowani, znaleźli się wśród skondensowanego w jednym miejscu ludzkiego nieszczęścia. W jednej chwili zobaczyli upośledzenia fizyczne i, może jeszcze straszliwsze, upośledzenia umysłowe.

Pierwszym odruchem był strach, potem skrepowanie, przesadna troska, żeby czegoś nie powiedzieć, nie uczynić jakiegoś gestu, który mógłby być źle odebrany. Wtedy postanowiłam, że zanim pojedziemy po raz drugi, młodzież musi porozmawiać z lekarzem, z psychologiem, z pedagogiem o długim stażu pracy z niepełnosprawnymi. Jola Dąbrowska – psycholog – pracowała wówczas jako terapeutka w DPS w Brwilnie – z chęcią przyjęła propozycję współpracy, przyjeżdżała zaraz po zajęciach do Małachowianki i cierpliwie opowiadała moim uczniom o swojej pracy. Spotkałyśmy się też z lekarzami i w końcu uznałyśmy, że okazjonalne wizyty świąteczne – miłe, ale rzadkie – nie przyniosą wiele ani pensjonariuszom, ani młodzieży. Jolanta próbowała już małych form teatralnych w ramach terapii, ale sama nie była w stanie podo-

łać takiej pracy, a poza tym jej podopieczni dalej pozostawali w zamknięciu i nie kontaktowali się ze światem ludzi zdrowych. I tak w czerwcu 2001 roku spotkały się najpierw w Brwilnie, a potem w Małachowiance dwie grupy: tak bardzo różne, a jednak tak samo urzeczone sceną.

Zaczęliśmy „Kopciuszkiem” na motywach baśni Jana Brzechwy. Początki były tak trudne, że zdarzało nam się wątpić, iż kiedykolwiek dojdzie do premiery, ale uznałyśmy, że warte są trudu same spotkania. Pensjonariusze z Brwilna traktowali bowiem każdą wizytę w Małachowiance jak wielkie święto, już kilka dni przed próbą prali, prasowali, godzinami codziennie uczyli się ról, przepytawali wzajemnie i nawet popędzali do pracy. Młodzież początkowo nie mogła zaakceptować powolnego tempa i wielokrotnego powtarzania tych samych scen, łatwo się jednak wdrażała do odmiennego stylu pracy i życzyłabym wielu dorosłym takiej cierpliwości i takiego taktu, jaki okazywała niepełnosprawnym kolegom aktorom. Sądzę, że łatwo pokonałymi barierę w postaci różnicy wieku – pensjonariusze DPS to była grupa ludzi w wieku od lat 20 do 80.

W pewnej chwili przyłączył się do nas Marek Mrokowiecki, którego prosiliśmy o konsultację reżyserską – wszedł na próbę i został 9 lat, pokochał nasz teatr, a teatr pokochał Jego. Marek przyprowadził Krzysia Wierzbickiego, który zajął się opracowaniem muzycznym spektakli, a potem Magdę Tomaszewską – niezwykle ciepłą w kontaktach z ludźmi, prawdziwy talent pedagogiczny. Zaangażowali się w pracę teatru młodzi nauczyciele – Piotr Sosnowski, Małgosia Góralska, Sebastian Ostrowski. Ela Zającowa zajęła się scenografią. Pracowaliśmy ciężko, to prawda, ale w kontaktach z niepełnosprawnymi jest coś pięknego: absolutna szczerłość reakcji. Kiedy kogoś lubią, okazują to

wprost, jeśli czegoś lub kogoś nie akceptują – dają to wyraźnie odczuć. Mają przedziwną intuicję, zawsze reagują na nastroj otoczenia i bezbłędnie go odczytują. To my uczyliśmy się od nich spontaniczności i radości, nas wspierały ich uczucia i ciepło, z którym przyjeżdżali na próby. W porównaniu z tym, co my mogliśmy im ofiarować, było to o wiele więcej.

Dla naszej młodzieży była to lekcja pedagogiki i jeszcze więcej – czyszczenie z egoizmu. Trzeba było uważać na niepełnosprawnego partnera na scenie, pomóc mu albo go zręcznie ratować, gdy zapominał roli, podtrzymać, gdyby się zachwiał. Naszym ulubieńcem był Zygmunt – z zaawansowaną cukrzycą – nigdy nie widziałam tak serdecznej opieki, jak ta, którą moi uczniowie okazywali Zygmuntowi Ćwilowi na próbach, na spektaklach i na wycieczkach. Bardzo boleśnie przeżyliśmy Jego śmierć, był z nami długie lata, bardzo kochany przez wszystkich.

Marek Mokrowiecki, dyrektor płockiego teatru, doświadczony aktor i reżyser, zauważył coś bardzo ważnego. Z biegiem czasu nasi niepełnosprawni aktorzy zmieniali sposób mówienia, zaczęli improwizować, interpretować swoje role i zawsze trafiali w sedno. Najlepszy znak, że teatr ich rozwijał, wzbogacał, otwierał na świat.

Bardzo pomagali nam rodzice i przyjaciele. Teatr potrzebuje środków, mimo pomysłowości i korzystania z magazynów Teatru Płockiego, musieliśmy jednak szyc stroje i z czegoś robić dekoracje. Dla naszych aktorów musiały się też znaleźć jakieś drobne pieniądze na herbatę i wodę mineralną. Trzeba przyznać, że naszym prośbom nigdy nie odmawiano. Dostawaliśmy pieniądze od osób prywatnych, instytucji i rozmaitych firm, nie da się wymienić wszystkich. Zawsze mogliśmy liczyć na opiekę lekarską Bożenki Pankowskiej, która towarzyszyła nam bezinteresownie na wszystkich wyprawach w Polsce i za granicą. Sądzę, że w ten sposób pozyskaliśmy do współpracy o wiele szersze środowisko niż szkolne i opiekuńcze.

Wszelkie trudności, jakie nam się zdarzały po drodze, przede wszystkim techniczne, związane z brakiem sprzętu, z komunikacją i innymi sprawami dziś stały się już zupełnie nieważne. Wspominamy nasze wspólne dni z wielkim wzruszeniem i wszystkie postaci będą nam zawsze stały przed oczami.

W drugim roku pracy była następna premiera: „Śpiąca Królowna”, która sprawiła aktorom jesz-

cze większą radość i także bardzo się wszędzie podobala publiczności. W 2003 roku niespodziewanie odnieśliśmy sukces: na Ogólnopolskim Przeglądzie Teatrów Szkolnych w Warszawie Teatr Integracyjny Małachowianki otrzymał za spektakl „Śpiąca Królowna” nagrodę główną oraz nagrodę za najbardziej proeuropejskie przesłanie na rzecz tolerancji. Młodzież była uradowana, pensjonariusze DPS szczęśliwi bez granic. Musieliśmy każdemu napisać na kartce nazwę imprezy i nagrody – chcieli się pochwalić kolegom w Brwlinie.

W trzecim roku wystawiliśmy „Pinokia” – tym razem w konwencji teatru gestu, aby stworzyć pensjonariuszom DPS więcej możliwości wypowiedzenia siebie. Wielką satysfakcję przyniosła nam premiera tego przedstawienia w czasie międzynarodowej konferencji pod hasłem „Tolerancja – czy inny musi być samotny?” Młodzież i nauczyciele z dziesięciu krajów byli głęboko poruszeni – „Pinokio” powiedział wszystko o przeżyciach człowieka odrzucanego i niechcianego w społeczeństwie zadowolonych z siebie.

We wrześniu 2004 roku byliśmy, dzięki Fundacji Orlen „Dar Serca” oraz Urzędowi Miasta Płocka, którzy nas sponsorowali, na Litwie. Zaprosiło nas Stowarzyszenie Miłośników Teatrów Szkolnych w Wilnie. Młodzież Małachowianki często wyjeżdża za granicę, więc nie przeżywała tak bardzo wycieczki, jak nasi aktorzy z DPS. Płakali pod Ostrą Bramą i płakali także ze wzruszenia, bo dostali moc kwiatów. Rodacy z Litwy ogołocili wszystkie swoje ogródki, żeby uczcić gości z Płocka. Wyjazd pozostawił bardzo dobre, serdeczne wspomnienia. Już po powrocie wystawialiśmy „Pinokia” w Teatrze Płockim dla mieszkańców miasta.

Kolejną premierą była „Ramajana” – spektakl na motywach znanego eposu hinduskiego. Był on bardzo trudny dla aktorów teatru, ze względu na egzotykę i oddalenie kulturowe, ale Marek Mokrowiecki przyjął tak znakomitą koncepcję, że mimo obaw, czy przedstawienie zostanie zaakceptowane przez widownię w różnym wieku i o zróżnicowanym przygotowaniu, premiera okazała się sukcesem. Wystawialiśmy „Ramajanę” z okazji Dnia Dziecka w Płockim Ogrodzie Zoologicznym oraz kilkakrotnie w Małachowiance dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

W lipcu 2005 roku byliśmy w Thurrock na Festiwalu: „Thurrock People and Their European Guests” zaproszeni przez władze miejskie Thurrock. Festiwal ten jest bardzo znany i ceniony

w środowisku niepełnosprawnych w Anglii. Zespoły z Anglii prezentowały swój dorobek artystyczny: poezję, muzykę, taniec. Nasz teatr pokazał „Pinokia” w Grays dla widowni liczącej ponad 500 osób. Podróż do Anglii opłacił nam Urząd Miasta Płocka, a pobyt zorganizowali angielscy gospodarze.

W kwietniu 2006 roku wystąpiliśmy z kolejną – piątą premierą teatru – „Przygodami Sindbada Żeglarza” na motywach pięknej, poetyckiej baśni Bolesława Leśmiana. Reżyserował jak zawsze Marek Mokrowiecki, muzykę opracował Krzysztof Wierzbicki, scenografię przygotowała Elżbieta Ciesielska-Zajac. Spektakl bardzo podobał się publiczności. Chyba jeszcze serdeczniej przyjęto pełną wdzięku „Calineczkę”, którą nasz teatr wystawiał kilkanaście razy dla dzieci i dorosłych.

Wszystkie działania teatru oparte są na dobrowolnej, społecznej pracy. Nikt ze współpracowników teatru i nawet żaden technik w teatrach, które wystawiały nasze spektakle, nie wziął za pracę ani jednej złotówki. Dobrze to świadczy o ludziach i ich sercach. Zorganizowaliśmy też kilka przedstawień charytatywnych przed świętami i zebraliśmy ogromną sumę – ponad 10 tys. na potrzeby Brwilna – na lepsze wyżywienie świąteczne, na buty, swetry i na ukochaną kawę dla naszych pensjonariuszy. Zrobiliśmy też kilka poważnych zbiorów książek, odzieży i środków czystości.

Od września 2008 roku pracujemy w nieco innym zespole. Tworzą go przede wszystkim dzieci niepełnosprawne w różnym wieku i młodzież Małachowianki. Dzieci to uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 i Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 2 w Płocku. Garną się chętnie do pracy na scenie, bardzo lubią Marka Mokrowieckiego i Magdalenę Tomaszewską, którzy prowadzą z nimi zajęcia i reżyserują spektakle. W bardzo krótkim czasie przygotowaliśmy „Bajki

Jana Brzechwy” – przedstawienie pełne uśmiechu i pogody – na dobry początek współpracy. Dzięki pomocy finansowej Fundacji Orlen „Dar Serca” oraz urzędowi miasta mogliśmy ten spektakl zaprezentować na Litwie – między innymi w Domu Kultury Polskiej w Wilnie.

Nadal jestem opiekunem teatru i dalej pracuję razem z Jolą Dąbrowską, Małgosią Góralską, Sebastianem Ostrowskim, Markiem Mokrowieckim, Krzysiem Wierzbickim, Magdaleną Tomaszewską i Elą Zajac. Towarzyszą nam dzielnie nauczyciele i wychowawcy z obydwu ośrodków wychowawczych. Mamy swoje ambitne plany artystyczne, których nie mogę jeszcze ujawniać, ale przede wszystkim znajdujemy w naszej pracy satysfakcję i radość, a nasi niepełnosprawni realizują swoje marzenia o świecie, w którym każde kaczątko jest łabędziem, podziwianym i kochanym. Taka jest magia teatru, a raczej taka jest cudowność teatru, który łączy na scenie sprawnych i niepełnosprawnych.

Gdy dzisiaj odwiedzają Małachowiankę moi absolwenci, aktorzy Teatru Integracyjnego, mówią szczerze, że decyzję o wyborze psychologii, pedagogiki, aktorstwa jako kierunku studiów zawdzięczają Teatrowi Integracyjnemu. Nie ukrywam, martwię się o ich przyszłość zawodową i materialną, ale myślę sobie, że człowiek jest wtedy najszczęśliwszy, gdy robi w życiu to, co kocha, i mam nadzieję, że dadzą sobie radę, a przede wszystkim widzę, jak kiedyś, w przyszłości, otworzą drzwi swoich domów dla potrzebujących rodzinnego ciepła, zaprowadzą swoje dzieci do jakiegoś domu dziecka albo domu opieki i przekażą im to, co przechowali w sercu.

---

*Autorka jest dyrektorem LO  
im. Stanisława Małachowskiego  
w Płocku*

---

*Niektórym są potrzebne okulary,  
aby widzieć jasno i wyraźnie:  
nie pozwólcie im jednak mówić, że bez  
okularów nikt nie widzi wyraźnie.*

John Jocke

# Zaproszenie do edukacji włączającej

---

Krzysztof Koman  
Prezes Fundacji  
Pomocy Ludziom  
Niepełnosprawnym

---

Wychodząc naprzeciw wielu postulatom mającym na celu przekazanie nauczycielom praktycznej wiedzy dotyczącej pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Fundacja Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym postanowiła wykorzystać swoje doświadczenia i zaprosić szkoły z terenu całego Mazowsza do bezpłatnego udziału w projekcie finansowanym w ramach Programu Operacyjnego Fundusz Inicjatyw Obywatelskich pt. „Edukacja Włączająca”.

Projekt przewiduje następujące działania:

1. Przeprowadzenie dwudziestu czterogodzinnych wyjazdowych szkoleń dla przedstawicieli samorządów gminnych, będących w większości jednostkami prowadzącymi szkoły.
2. Przeprowadzenie dwudniowych warsztatów dla nauczycieli (po 8 godzin zajęć teoretycznych i praktycznych; razem 16 godzin wsparcia dla każdego uczestnika). Zakładamy przeprowadzenie warsztatów w piątki i soboty w 10 kolejnych grupach 12-osobowych, począwszy od połowy września do połowy grudnia 2009. W ramach projektu zapewniamy nauczycielom również bezpłatny nocleg i posiłki.

Zajęcia będą obejmowały:

1. Zajęcia praktyczne z dziećmi o różnych profilach niepełnosprawności – lekcje otwarte w szkole podstawowej, w gimnazjum, zajęcia ze specjalistami, takimi jak: psycholog, logopeda oraz wieloprofilowy terapeuta.
2. Zajęcia teoretyczne prowadzone przez nauczycieli i wykładowców APS, realizowane w formie wykładowej i samokształcenia. Będą one dotyczyły edukacji ucznia z wadą wzroku, słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą.

Do warsztatów praktycznych wykorzystana zostanie baza lokalowa fundacji, mieszcząca się w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole przysposabiającej do pracy.

Zajęcia będą odbywały się w grupach 12-osobowych, aby zachować faktycznie warsztatową formułę zajęć, z bezpośrednią wymianą poglądów i udziałem każdego uczestnika w pracy grupy. Zajęcia będą prowadzone w cyklu piątkowo-sobotnim.

W procesie rekrutacji premiiowane będą osoby z mniejszych ośrodków (gminy wiejskie, wiejsko-miejskie i miejscowości poniżej 20 000 mieszkańców). Założeniem jest, aby z każdej placówki oświatowej przyjechało do nas 1-2 przedstawicieli, tak aby oddziaływaniem projektu objąć jak największą liczbę placówek.

Efektem projektu będzie:

- raport – „Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością w szkole masowej”; do realizacji tego zamierzenia wykorzystamy samych beneficjentów: według opracowanego przez ewaluatora projektu narzędzia będą oni proszeni o opisanie analizy potencjalnego funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w ich własnych placówkach. Pozwoli to na znacznie większe niż przy standardowych szkoleniach zaangażowanie uczestników oraz stworzenie rzetelnego obrazu sytuacji dzieci niepełnosprawnych w szkołach masowych; raport zostanie wydany w nakładzie 500 egzemplarzy i trafi przede wszystkim do: szkół i gmin uczestniczących w projekcie, bibliotek pedagogicznych i naukowych, prasy branżowej, kuratoriów; wersja elektroniczna raportu będzie rozesłana do pism branżowych i portali zajmujących się edukacją lub niepełnosprawnością; przewidu-

jemy, że raport będzie opracowaniem liczącym 32 strony;

- kompendium wiedzy wynikającej z analizy szkoleń w postaci „Poradnika dla nauczycieli”, w nakładzie 3 000 egzemplarzy; będzie on dystrybuowany w placówkach oświatowych – przede wszystkim w gminach, które uczestniczyły w projekcie; wersja elektroniczna poradnika będzie rozesłana do pism branżowych i portali zajmujących się edukacją lub niepełnosprawnością; zakładamy, że raport będzie opracowaniem liczącym około 40 stron (w tym infografika, pozwalająca na jasny i konkretny przekaz).

Projekt zamierzamy zamknąć *study tour* dla dziennikarzy, gdzie zaprezentujemy – na bazie doświadczeń projektu, w placówkach fundacji, w syntetycznej, przetwarzalnej dla mediów formie – sytuację ucznia z niepełnosprawnością w polskiej szkole.

Fundacja Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym prowadzi od roku 1992 szkoły specjalne dla dzieci niepełnosprawnych, a wielu naszych uczniów to dzieci, które nie poradziły sobie w szkolnictwie ogólnodostępnym. Przyczyny tego stanu są różne, jednak na plan pierwszy przebija się zauważalny brak przygotowania nauczycieli szkół masowych do współpracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. Zagadnienie to zostało zbadane przez fundację m.in. w dwóch projektach europejskich, realizowanych przez trzy ostatnie lata w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Również doświadczenia rodziców podopiecznych fundacji wskazują na konieczność zasadniczych zmian na tym obszarze.

W ramach ww. projektów EQUAL przeprowadziliśmy pilotażowe zajęcia na próbie 81 nauczycieli z warszawskich szkół średnich, dotyczące pracy z uczniem niepełnosprawnym. Pozwoliły one na opracowanie przy współpracy z wykładowcami

z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie szczegółowego programu szkolenia dla nauczycieli, z możliwością wykorzystania przez wszystkich zainteresowanych w całej Polsce. Ci sami współpracownicy będą też prowadzili zajęcia w projekcie FIO. Sprawa jest szczególnie istotna również w kontekście projektu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, rekomendowanego przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, gdzie treści programowe uwzględniają konieczność posiadania przez przyszłego nauczyciela podstawowej wiedzy na temat pracy z uczniem niepełnosprawnym. Mamy przy tym nadzieję, że oprócz zmiany standardów podobne zapisy znajdą się niebawem w zasadach określających wymagania kwalifikacyjne każdego nauczyciela, tym bardziej że już obowiązujące przepisy oświatowe dają teoretyczną możliwość uczęszczania każdego dziecka, w tym niepełnosprawnego, do szkoły ogólnodostępnej.

Warto też zauważyć, że – wg danych Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych – zaledwie 4,5% niepełnosprawnych w Polsce legitymuje się wyższym wykształceniem (wobec blisko 15% osób sprawnych), zaś aż 45% wykształceniem podstawowym (wobec około 24% sprawnych). Jednocześnie aktywność zawodowa niepełnosprawnych z wyższym wykształceniem jest niemal trzykrotnie wyższa niż pozostałych! Dane te potwierdzają fakt wpływu wykształcenia na aktywność życiową i społeczną osób niepełnosprawnych oraz świadczą o niewielkiej „przepustowości” szkolnictwa podstawowego i średniego: w naszym przekonaniu brak znaczącej liczby studentów niesprawnych jest prostą konsekwencją tego faktu.

Bardzo serdecznie zapraszamy do udziału w projekcie!

**Fundacja Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym**  
**ul. Konarskiego 60, 01-355 Warszawa**  
**tel.: 022 664 9274, fax: 022 864 3053,**  
**e-mail: edukacja.fio2009@gmail.com**

# Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000-2008 na temat:

## *Edukacja dziecka niepełnosprawnego*

Zofia Zielonka

### Wydawnictwa zwarte

1. **Baranowicz Krystyna**, *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006. – 242 s.
2. **Barłóg Krystyna** [et al.] *Integracja w teorii i praktyce edukacji szkolnej* – Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, [2003]. – 119 s.
3. **Barłóg Krystyna**, *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*. – Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2001. – 320 s.
4. **Bąbka Jarosław**, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*. – Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 2001. – 254 s.
5. **Bendza Małgorzata** [et al.] Krymow Elżbieta Maria, Pawelski Leszek [red.] *Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania integracyjnego w szkole samorządowej*. – Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna, 2004. – 217 s.
6. **Chodkowska Maria**, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2004. – 255 s.
7. **Chrzanowska Iwona**, *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003. – 118 s.
8. **Czaplicka Ludwika Krystyna** [et al.] [oprac.] Jędrzejczak Ewa [konsult.] *Scenariusze zajęć edukacyjnych: szkolnictwo specjalne i integracyjne*. – Siedlce: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2001. – 84 s.
9. **Dryżałowska Grażyna**, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna: model kształcenia integracyjnego*. – wyd. 2, zm. i rozsz. – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007. – 186 s.
10. **Dziubińska Ryszarda** [oprac.] *Kształcenie integracyjne?: dylematy rodziców dzieci niewidomych i słabowidzących*. – Warszawa: Polski Związek Niewidomych, 2001. – 113 s.
11. **Flis Renata**, *Praca w klasie integracyjnej: materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005. – 287 s.
12. **Franczyk Anna**, Krajewska Katarzyna, *Zabawy i ćwiczenia na cały rok: propozycje do pracy z dziećmi młodszymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003. – 146 s.
13. **Gajdzica Zenon**, Klinik Anna [red.] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004. – 332 s.
14. **Graczyk-Waligóra Jadwiga**, Janiec Agnieszka, Zadęcka-Pustkowiak Elżbieta, *Jacy jesteśmy: program psychoedukacyjny dla sześciolatków grupy integracyjnej*. – Kraków: „Bliżej Przedszkola”: Stowarzyszenie Osób Wspierających Integrację, 2005. – 67 s.
15. **Grygier Urszula**, *Praca w klasie integracyjnej: materiały pomocnicze dla nauczycieli klas IV-VI i gimnazjum*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004. – 286 s.

16. **Janiszewska-Nieścioruk Zdzisława** [red.] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. – Kraków: Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 292 s.
17. **Król Anna**, *Pomoce dydaktyczne dla nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000. – 93 s.
18. **Lis-Kujawski Andrzej**, *Moje „ja” i szkoła integracyjna: zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 253 s.
19. **Matejko Dorota** [red.] *Dziecko z wadą słuchu w roli ucznia: możliwości integracji szkolnej*. – Białystok: CEN, 2004. – 52 s.
20. **Naprawa Renata**, Tanajewska Alicja, Korzeniowska Ewa, *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w szkole masowej lub szkole podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: dla klas I-III*. – Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2009. – 74 s.
21. **Nowicka Agnieszka**, *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001. – 223 s.
22. **Olechowska Agnieszka**, *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: wskazówki dla nauczycieli*. – Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2001. – 39 s.
23. **Osik Danuta**, Wojnarska Anna [red.] *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001. – 234 s.
24. **Palak Zofia**, *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000. – 175 s.
25. **Popławska Joanna**, Sierpińska Bożena, *Zacznijmy razem: dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej: poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001. – 112 s.
26. **Serafin Teresa** [oprac. przy współudziale Urszuli Grodzkiej et. al., pod kier. Wojciecha Książka] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*. – Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biuro Administracyjne, 2001. – 144 s.
27. **Szczygieł Beata**, *Jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym?: konstruowanie programu zajęć, organizowanie klasy integracyjnej, konspekty zajęć*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001. – 110 s.
28. **Zamkowska Anna**, *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*. – Radom: Politechnika Radomska, 2004. – 168 s.
29. **Zamkowska Anna**, *Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia*. – Radom: Politechnika Radomska, 2000. – 210 s.

### Artykuły z czasopism

- Baranowicz Krystyna**, *Spoleczna gotowość dzieci niepełnosprawnych do integracji edukacyjnej*. – Bibliogr. – Szkoła Specjalna. – 2004, nr 4, s. 293-303.
- Bielska Beata**, *Terapia zabawowa w klasie integracyjnej*. – Wychowanie na co Dzień. – 2006, nr 7/8, s. VIII.
- Bogucka Jadwiga**, *Szkoła dla każdego*. – Bibliogr. – Psychologia w Szkole. – 2005, nr 1, s. 93-105.
- Bogucka Jadwiga**, *Uczeń niepełnosprawny intelektualnie w szkole integracyjnej*. – Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego. – 2003, nr 2, s. 15-21.
- Bogucka Jadwiga**, Żyro Dorota, *Integracja dzieci niepełnosprawnych w polskiej szkole*. – Remedium. – 2006, nr 10, s. 1-3.
- Chmielewska Gabriela**, *Dbajmy o integrację*. – Edukacja i Dialog. – 2005, nr 1, s. 17-19.
- Czosnyka Olga**, *Szkoła specjalna czy klasa integracyjna?* – Bibliogr. – Remedium. – 2007, nr 1, s. 6-7.
- Czubak Joanna**, Tomkiewicz-Będkowska Aleksandra, *Praca w klasie integracyjnej*. – Edukacja i Dialog. – 2004, nr 1, s. 37-43.
- Czubak Joanna**, Tomkiewicz-Będkowska Aleksandra, *Pokaz lekcji w klasie integracyjnej*. – Edukacja i Dialog. – 2004, nr 6, s. 19-21.
- Czubak Joanna**, Tomkiewicz-Będkowska Aleksandra, *Szkoła jest dla wszystkich*. – Edukacja i Dialog. – 2004, nr 6, s. 7-10.
- Dobkowska Maria**, *Wspólne obserwacje*. – Życie Szkoły. – 2004, nr 10, s. 46-47.
- Erenc Janusz**, *Dylematy nauczycieli. O skutkach wspólnej nauki dzieci niepełnosprawnych z dziećmi sprawnymi*. – Bibliogr. – Szkoła Specjalna. – 2008, nr 5, s. 346-359.
- Firkowska-Mankiewicz Anna**, *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*. – Bibliogr. – Szkoła Specjalna. – 2004, nr 1, s. 19-26.
- Gajdzica Zenon**, *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*. – Bibliogr. – Szkoła Specjalna. – 2007, nr 5, s. 333-341.
- Grzegorz Szumski**, *Perspektywy integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych w Polsce: analiza systemowo-porównawcza*. – Bibliogr. – Ruch Pedagogiczny. – 2002, nr 3/4, s. 12-24.
- Hubscher Kornelia**, *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi – korzyści: terapeutyczne*

- tyczny wpływ różnorodności. – Bibliogr. – Dyrektor Szkoły. – 2008, nr 6, s. 39-41.
17. **Jachowicz Agnieszka**, *Edukacja niepełnosprawnych - tacy sami, a jednak...* – Dyrektor Szkoły. – 2007, nr 4, s. 16-19.
  18. **Jurga Laura**, *Co z tą integracją?* – Dyrektor Szkoły. – 2004, nr 9, s. 32-33.
  19. **Jurga Laura**, *Formy kształcenia integracyjnego.* – Edukacja i Dialog. – 2006, nr 8, s. 15-18.
  20. **Jurga Laura**, *Przykłady „dobrej praktyki”: czyli co jeszcze można zmienić w polskiej szkole?* – Dyrektor Szkoły. – 2004, nr 7/8, s. 88-90.
  21. **Komorowska Agnieszka**, *Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie?* – Bibliogr. – Kultura i Edukacja. – 2005, nr 4, s. 43-51.
  22. **Krasiejko Izabela**, *Uczeń z autyzmem w publicznej szkole masowej.* – Bibliogr. – Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2008, nr 5, s. 30-36.
  23. **Książek Wojciech**, *Kształcenie integracyjne – i co dalej?* – Dyrektor Szkoły. – 2007, nr 10, s. 40-41.
  24. **Kulik Beata**, *Klasy integracyjne szansą rozwoju dzieci niepełnosprawnych.* – Bibliogr. – Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2008, nr 9, s. 38-40.
  25. **Kummant Małgorzata** [oprac.] *O nauczaniu integracyjnym.* – Dyrektor Szkoły. – 2009, nr 5, dod. Niezbędnik Dyrektora, nr 5, s. 15-16.
  26. **Kupisiewicz Małgorzata**, *Kształcenie dzieci z wadą słuchu w systemie integracyjnym, jako wyzwanie dla surdopedagogiki.* – Bibliogr. – Szkoła Specjalna. – 2006, nr 5, s. 330-337.
  27. **Majchrzak Marzena**, *Integracja czynnościowa.* – Życie Szkoły. – 2005, nr 8, s. 13-17.
  28. **Matela Barbara**, *Wzajemne dawania i brania.* – Edukacja i Dialog. – 2004, nr 6, s. 11-14.
  29. **Materka Ewa**, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych.* – Edukacja i Dialog. – 2005, nr 7, s. 7-13.
  30. **Materka Ewa**, *Kształcenie integracyjne – perspektywa nauczyciela.* – Nowa Szkoła. – 2005, nr 9, s. 37-43.
  31. **Mazur Piotr**, *Idea miłosierdzia we współczesnej szkole.* – Bibliogr. – Wychowanie na co Dzień. – 2008, nr 4/5, s. 20-22.
  32. **Mierzwa Lidia**, *Organizacja klas integracyjnych: podstawy prawne.* – Wychowawca. – 2008, nr 10, s. 9.
  33. **Mizura Agnieszka**, *Dobrzykowska Elżbieta, Porozmawiajmy o integracji.* – Bibliogr. – Życie Szkoły. – 2005, nr 10, s. 32-35.
  34. **Niedośpiał Dorota**, *Żmuda Małgorzata, Kółko teatralne w klasie integracyjnej – miejscem dla każdego.* – Wychowanie na co Dzień. – 2006, nr 1/2, s. 40-41.
  35. **Oleszko Teresa**, *Trudna droga integracji.* – Bibliogr. – Wychowanie w Przedszkolu. – 2005, nr 3, s. 18-22.
  36. **Patyk Katarzyna**, *Dzieci autystyczne w klasach integracyjnych.* – Wychowawca. – 2008, nr 10, s. 14-15.
  37. **Pobożny Anna**, *Razem w naszej szkole.* – Edukacja i Dialog. – 2005, nr 1, s. 20-22.
  38. **Rękawek Anna**, *Edukacja włączająca.* – Dyrektor Szkoły. – 2006, nr 4, s. 42-43.
  39. **Rękawek Anna**, *O społecznych kontekstach edukacji włączającej.* – Dyrektor Szkoły. – 2006, nr 3, s. 49-50.
  40. **Rutkowski Mirosław**, *Relacje między uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi intelektualnie – warunek i efekt integracji.* – Nauczanie Początkowe: kształcenie zintegrowane. – 2007/2008, nr 3, s. 56-62.
  41. **Sadownik Alicja**, *Tersa Karolina Agata, Empiryczne i dyskursywne granice i możliwości projektowania integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną.* – Bibliogr. – Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. – 2006, nr 1, s. 51-60.
  42. **Sikorska Jadwiga**, *Pabiańczyk Marzena, Funkcjonowanie klas integracyjnych: raport.* – Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2004, nr 12, s. 20-27.
  43. **Smolińska Katarzyna**, *O integracji i współpracy nauczycieli w klasach integracyjnych.* – Dyrektor Szkoły. – 2008, nr 6, s. 14-15.
  44. **Szumski Grzegorz**, *Przez kształcenie integracyjne do integracji społecznej.* – Bibliogr. – Ruch Pedagogiczny. – 2003, nr 5/6, s. 24-39.
  45. **Tkaczyk Grażyna**, *Korekcja operacji psychicznych uczniów niepełnosprawnych intelektualnie.* – Niepełnosprawność i Rehabilitacja. – 2008, nr 2, s. 36-44.
  46. **Tomaszewska Małgorzata**, *Pierwsze doświadczenia.* – Edukacja i Dialog. – 2004, nr 1, s. 44-48.
  47. **Zaporowska-Stachowiak Iwona**, *Warunki funkcjonowania dziecka z głębokim ubytkiem słuchu w szkole masowej.* – Ruch Pedagogiczny. – 2003, nr 5/6, s. 91-94.

---

*Autorka jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu*

---



Beata Rola

**Jacek Kielin, *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.**

Współpraca nauczyciela z rodzicami to temat od zawsze aktualny i nie powinno to dziwić – przecież po obu stronach znajdują się osoby, które mają jeden cel – dobro dziecka. Dlaczego więc współpraca ta prawie nigdy się nie udaje? Autor książki poszukuje przyczyn braku porozumienia w odmiennych oczekiwaniach, niedoprecyzowaniu pojęć, niejasnych ustaleniach między stronami oraz życzeniowości zawartej w terminie „partnerstwo”. Stawia on śmiałą tezę, iż współpraca z rodzicami dziecka niepełnosprawnego jest niemożliwa. Jego zdaniem specjaliści powinni traktować współpracę z rodzicami jako rodzaj wsparcia w kształtowaniu ich postawy rodzicielskiej, jako pomoc w byciu dobrym rodzicem. Proponuje „oddać rodzicom to co rodzicielskie, a nauczycielom to co nauczycielskie”.

Publikacja uściśla wiele pojęć: czym jest współpraca i czego ona wymaga od osób, które ją podejmują oraz pokazuje, jak łatwo dochodzi do nieporozumień dotyczących celów pracy specjalistów i rodzicielskich oddziaływań. Uwzględnia w tym procesie także problematykę postaw rodzicielskich, strukturę rodziny, wykształcenie i możliwości wsparcia z zewnątrz.

Autor przedstawia przykłady kontaktów z rodzicami, prezentując procedurę niezwykle umowy – kontraktu wraz z narzędziami diagnostycznymi. Z książki dowiadujemy się, jak wiele można osiągnąć, stosując zalecane przez autora „sześć zasad współpracy”.

Myślę, że książka Jacka Kielina skłoni wielu specjalistów pracujących w szkołach, przedszkolach czy ośrodkach terapeutycznych do przemyślenia swojej dotychczasowej pracy z rodzicami dziecka dysfunkcyjnego i zainspiruje do starannego przygotowania spotkań z nimi.

**Grzegorz Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.**

Książka traktuje o problemach związanych z integracyjnym kształceniem niepełnosprawnych

i przedstawia sposoby radzenia sobie z nimi przez nauczycieli. Wskazuje zarówno zalety, jak i ograniczenia i realne zagrożenia wynikające z tak realizowanej formy kształcenia. Opinie zawarte w publikacji poparte są rzetelną analizą teoretyczną i doniesieniami z badań empirycznych. Jest to wielowątkowe studium, podejmujące próbę syntezy wątków i pojęć, cenne ze względu na kompleksowe i oryginalne ujęcie tematu.

Publikacja zawiera treści, które mogą być również wykorzystane w codziennej pracy rehabilitacyjnej i pedagogicznej, materiał teoretyczny poparty jest przykładami praktycznymi, a wyróżniane schematy, definicje czy pytania kontrolne pozwalają na łatwe podsumowanie wiedzy. Dodatkowym atutem pracy jest szczegółowe studium literatury obcojęzycznej i krajowej oraz charakterystyka modelowych szkół integracyjnych w kilku krajach.

Dzięki przystępnemu, jasnemu i zwięzłemu językowi publikacja jest przydatna nie tylko dla nauczycieli i terapeutów szkół i placówek specjalnych oraz szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, ale również dla wszystkich zainteresowanych, szczególnie rodziców, decydentów oświatowych, a także studentów studiów pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

**Zenon Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.**

Problematyka książki dotyczy warunków skutecznej socjalizacji oraz kształcenia przeciw bezradności osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Autor analizuje pojęcie bezradności społecznej, prezentując przegląd definicji i poglądów wyjaśniających to zjawisko. Opisuje funkcjonowanie osób z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście ich potrzeb społecznych, w pewnym stopniu redefiniując to pojęcie. Odbiorcy mogą zapoznać się z teorią nabywania doświadczenia prymarnego i kształtowania tożsamości osób niepełnosprawnych oraz roli nauczyciela w kontekście całego systemu i procesu kształcenia specjalnego, integracyjnego i włączającego. Zenon Gajdzica, oprócz części teoretycznej, przedstawia własną koncepcję edukacji zaradnościowej z konkretnymi wskazaniem do kształcenia przeciw bezradności społecznej. Przedstawione propozycje zostały zweryfikowane badaniami

własnymi, których analiza i interpretacja została zawarta w publikacji. Są to dane uzyskane z analizy życiorysów i sytuacji szkolnej badanych osób. Całość zamykają wnioski z wypowiedzi nauczycieli na temat sposobów realizacji działań edukacyjnych, zmierzających do podmiotowości i zaradności uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Książka dostarcza wielu cennych informacji na temat efektywności w kształceniu osób niepełno-

sprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Łączy problematykę funkcjonowania szkoły z socjalizacją osób z lekkim upośledzeniem, wpisując się w nurt nowoczesnych badań nad szkołą.

---

*Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji specjalnej oraz kształcenia na odległość w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie*

---

**Bożena Świdarska**

**Urszula Grygier, Iwona Sikorska,  
Mój uczeń pracuje inaczej. Wskazówki  
metodyczne, Małopolski Niepubliczny  
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli,  
Kraków 2008.**

Wyjątkowa książka pojawiła się na rynku wydawniczym. Wyjątkowa ze względu na to, że jest odpowiedzią na potrzeby nauczycieli, zgłaszane w czasie szkoleń dotyczących pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autorki od wielu lat przekazują wiedzę na temat pracy z uczniami, którzy posiadają opinię lub orzeczenie wskazujące na różnorodne zaburzenia rozwojowe czy niepełnosprawności, utrudniające im uczestniczenie w procesie dydaktycznym i wymagające dostosowania wymagań edukacyjnych. Nauczyciele zobowiązani do realizacji zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz indywidualizacji procesu edukacyjnego, którzy sięgną po tę książkę, znajdą w niej interesujący materiał i pomoc w pracy pedagogicznej. Chcąc dostosować wymagania edukacyjne do zróżnicowanych potrzeb psychofizycznych uczniów, nauczyciel jest zobowiązany poznać uczniów oraz przeanalizować dokumentację, która opisuje ich problemy.

Konstrukcja książki jest bardzo czytelna. Prezentowane są w niej sylwetki uczniów z najczęściej występującymi w szkołach masowych zaburzeniami: dysleksją, nadpobudliwość (ADHD), porażenie mózgowie, alkoholowy zespół płodowy (FAS), upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, autyzm, zespół Aspergera. W każdym przypadku omawiane są charakterystyczne zaburzenia w zakresie funkcji poznawczych, relacji społecznych, rozwoju emocjonalnego oraz rokowania w konkretnych przypadkach. Bardzo interesującą część stanowi przedstawienie typowych trudności szkolnych, na które napotykają uczniowie z omawianymi zaburzeniami.

Nauczyciel, który pragnie wspierać ucznia w jego rozwoju, nie powinien ograniczać się jedynie

do analizy problemów i trudności, ale powinien również odkryć mocne strony ucznia, a zatem te aspekty jego funkcjonowania, które pozwolą mu na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości. Jak tego dokonać? Poprzez wnikliwą i planową obserwację ucznia oraz zapoznanie się ze wskazówkami metodycznymi zawartymi w omawianej publikacji. Podane tu przykłady dotyczą indywidualizacji metod i technik stosowanych w pracy oraz dostosowania wymagań edukacyjnych do uczniów z określonymi zaburzeniami. Nauczyciele znajdą tutaj propozycje dotyczące różnych poziomów edukacyjnych i różnych przedmiotów.

Bardzo istotnym zadaniem dla nauczyciela jest analiza opinii i orzeczeń oraz umiejętność realizacji zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych. W kolejnym rozdziale czytelnicy znajdą zatem przykłady takich dokumentów wraz z ich interpretacją i uwagami metodycznymi. Jest to bardzo przydatne, ponieważ – jak piszą autorki we wstępie – *Wskazania specjalistów są często trudne do przełożenia na język codziennej praktyki szkolnej, bywają wyzwaniem dla pomysłowości i intuicji nauczyciela.*

Książka „Mój uczeń pracuje inaczej” jest rodzajem poradnika sumującego wiedzę dotyczącą poszczególnych dysfunkcji i podsuwającego wzorce rozwiązań metodycznych. Polecam ją szczególnie tym nauczycielom, którzy po raz pierwszy pracują z uczniem wymagającym szeroko rozumianej indywidualizacji oddziaływań pedagogicznych. Jestem pewna, że będzie to jedna z pierwszych książek, która zmieni postrzeganie niepełnosprawności oraz zainspiruje do dalszych poszukiwań i zgłębiania wiedzy na ten temat.

---

*Autorka jest konsultantem ds. pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Ciechanowie*

---

# Wykorzystanie tablicy multimedialnej w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym

75

Ewa Kondratowska  
Dorota Wróbel

Uczestnicy zajęć „Kółko teatralne” to uczniowie Szkoły Podstawowej Niepublicznej przy Fundacji Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym w Warszawie. W tej szkole uczą się dzieci i młodzież z różnym stopniem niepełnosprawności, zarówno intelektualnej, jak i fizycznej, a w znacznej części niepełnosprawności sprzężonej. Ponad połowa uczniów szkoły posługuje się komunikacją wspomagającą w postaci znaków i symboli PSC oraz piktogramów. Oprócz zajęć typowo szkolnych oraz terapeutycznych placówka oferuje wiele różnych zajęć dodatkowych, w tym także zajęcia teatralne. Kółko teatralne w naszej placówce funkcjonuje od kilku lat i ma w swoim dorobku kilka przedstawień

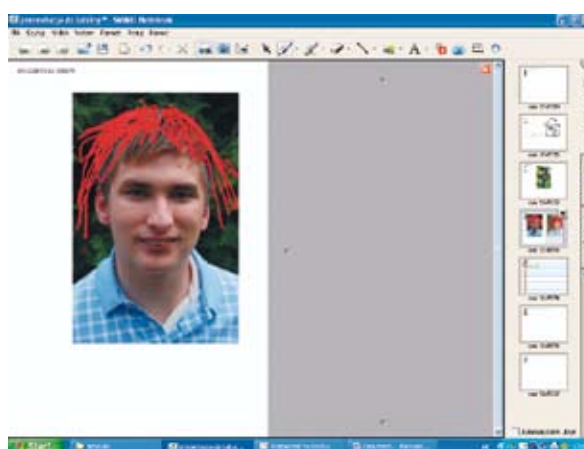
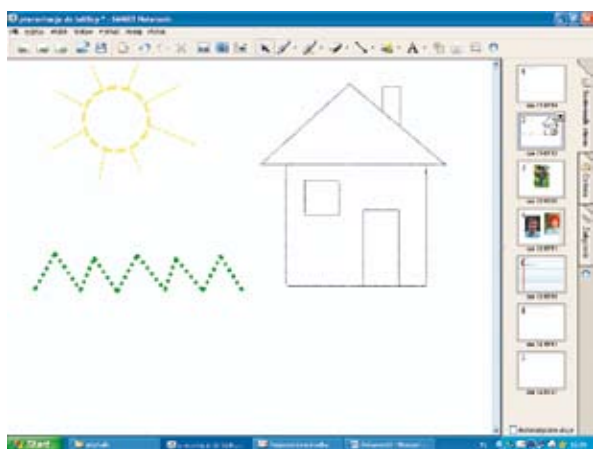
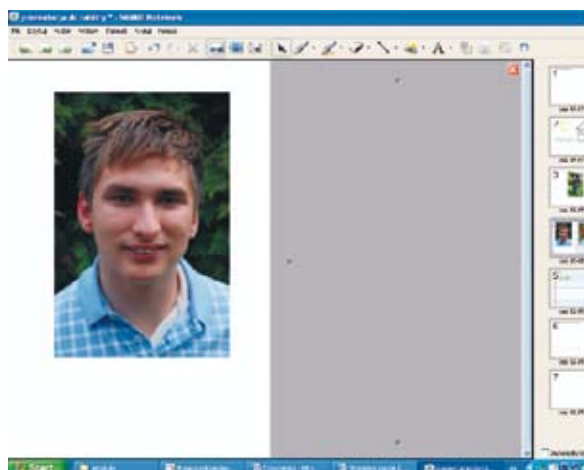
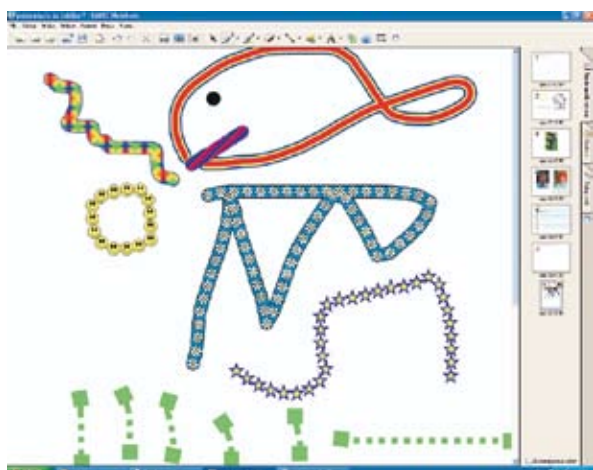
na swoim terenie, jak również udział w Mazowieckim Festiwalu Twórczości Osób Niepełnosprawnych, za który otrzymało wyróżnienie. Dzięki zabawom teatralnym i przedstawieniom uczestnicy osiągają aktorskie sukcesy i mimowolnie pracują nad wieloma sferami swojego rozwoju.

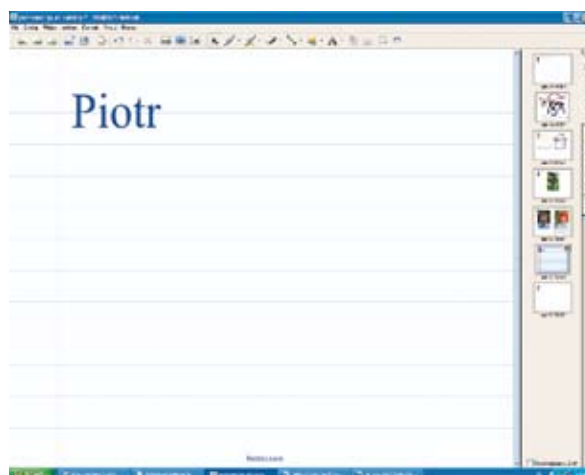
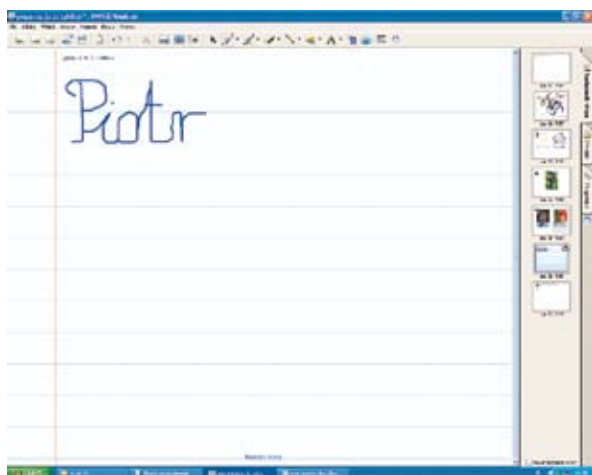
Opracowując program zajęć kółka teatralnego, wytyczyliśmy sobie następujące cele:

- wyzwianie u dzieci twórczości: werbalnej, ruchowej, plastycznej,
- kształtowanie umiejętności wyrażania, nazywania i kontrolowania własnych odczuć i emocji,
- prowokowanie do działania,



*Technologie informacyjne...*





- wzmacnianie poczucia własnej wartości i poprawę samooceny ucznia poprzez poczucie sprawstwa i umożliwienie odczucia satysfakcji z dobrze wykonanego zadania,
- ćwiczenie umiejętności autoprezentacji i porządkowania się określonym regułom,
- tworzenie sytuacji skłaniających ucznia do skupienia uwagi, ćwiczenie koncentracji uwagi,
- stworzenie atmosfery dobrej zabawy (odprężenia psychicznego i relaksu),
- stworzenie możliwości przeżywania pozytywnych doświadczeń społecznych przy wykorzystaniu gier i zabaw grupowych,
- rozwijanie motoryki dużej i małej.

Szczególne znaczenie ma dla nas zmotywowanie uczestników zajęć do wszelkich działań, samodzielnego podejmowania różnorodnych aktywności. Z naszych doświadczeń wynika, że zajęcia z wykorzystaniem komputera i tablicy interaktywnej cieszą się zainteresowaniem, mają siłę przyciągania, motywują do działania i pomagają w osiągnięciu wszystkich wytyczonych wcześniej celów.

Spostrzeżenie to spowodowało, że tablica interaktywna stała się istotnym elementem jednego z naszych przedstawień. Była ona wykorzystywana na każdym etapie pracy nad przedstawieniem „Bajki o Wysokim, Grubym i Małym”.

Początkowo nasza praca miała charakter zabawowy. Uczestnicy zajęć oswajali się z tablicą interaktywną poprzez swobodną aktywność, naśladowanie innych, proste gry (swobodne rysowanie palcem, pisakami, z wykorzystaniem szlaczków, np. uśmiechów, kwiatków oraz stawianie i łączenie punktów itp.).

Z czasem zabawy te nabrały bardziej zorganizowanego charakteru: zabawy w rysowanie połączone z utrwalaniem pojęć góra – dół, prawo – lewo, dyktanda do rysowania.



Kolejnym ważnym dla nas etapem było rysowanie po śladzie, dodawanie (wymyślanie) brakujących elementów. Wykorzystanie funkcji reflektora umożliwiło zabawy w rozpoznawanie osób i przedmiotów na podstawie niewielkich fragmentów.

Przygotowując się do określonych ról, zastanawialiśmy się, jak bajkowe postacie mogą wyglądać i zachowywać się. Na tablicy, jak na ekranie kinowym, mogliśmy poznać różne bajki, wyszukiwaliśmy też potrzebne informacje w Internecie. Gdy wiedzieliśmy już, jak mają wyglądać bajkowe postacie, przeszliśmy do pracy związanej z projektowaniem strojów, również w formie zabawy. Wykorzystując zdjęcia, dorysowywaliśmy różne elementy, zdecydowaliśmy o długościach, kolorach, dodatkach. Każdy pomysł był dobry, każdy pomysł można było sprawdzić, a jeśli nie pasował, zawsze pod ręką była opcja „gumka”.

Zgodnie ze stworzonymi projektami szyliśmy kostiumy i wykonywaliśmy peruki z włóczki, które wykorzystaliśmy później w przedstawieniu.

W wolnych chwilach można było poćwiczyć pisanie na tablicy w przygotowanej liniaturze. Niewątpliwą nagrodą dla uczestników, która motywowała do starannego pisania, była zmiana kursywy na pismo drukowane, co pozwoliło na użycie w prezentacji własnoręcznych podpisów naszych aktorów.

Oprócz tego, że korzystaliśmy intensywnie z tablicy w czasie przygotowań do przedstawienia, korzystaliśmy z niej również w trakcie samego występu – pełniła ona rolę narratora, sufflera. Jedno z dzieci w asyście opiekuna współopowiadało bajkę, czytając tekst (jak i PCS-y, zdjęcia) ze stron interaktywnej książki, którą była wspólnie przygotowana prezentacja w programie PowerPoint z wykorzystaniem programu Boardmaker with Speaking Dynamically Pro i tablicy interaktywnej. Pojawiające się slajdy były także sygnałem, podpowiedzią dla pozostałych artystów. Tablica sprawiała, że aktorzy mieli poczucie bezpieczeństwa.


Tablica interaktywna okazała się również pomocna podczas przygotowywania zaproszeń oraz programu przedstawienia. Oglądaliśmy różne szablony zaproszeń i opracowywaliśmy, przy twórczym wykorzystaniu narzędzi notatnika, potrzebne ilustracje oraz ustalaliśmy część informacyjną.

## „Bajka o Wysokim, Grubym i Małym”



Dziewczynka prosi panią o opowiedzenie bajki. Pani zaczyna opowiadać. Tablica interaktywna stanowi książkę, której strony dziecko przekłada. Dziewczynka czyta fragmenty bajki. Akcja opowiadanej bajki toczy się na scenie, obok opowiadających. Pani i dziewczynka komentują to, co widzą:

W spokojnym pięknym  miasteczku,

żyło sobie trzech chłopców. Jeden z nich był bardzo  wysoki, tak bardzo, że musiał nosić ubrania swojego taty.

Drugi był bardzo  gruby. Trzeci był bardzo 

mały i nosił dziecięce ubranka. Inne dzieci bardzo się z nich śmiały. Chłopcy robili wszystko, by ich nie zauważano.

Wysoki garbił się, by wydawało się, że jest mniejszy.

Wychodzi zza kotary Wysoki i przechodzi przez scenę, garbiąc się, a następnie schodzi ze sceny. Za nim pojawia się Gruby i idzie bokiem, wzdłuż ściany. Gruby chodził przy ścianie, by wszyscy myśleli, że jest chudszy. Schodzi ze sceny. Wychodzi zza kotary Mały i idzie na palcach. Mały zaś wspiął się na palce, by wydawało się, że jest większy. Schodzi ze sceny. Pewnego dnia burmistrz zwołał wszystkich mieszkańców. Na scenę wprowadzony jest burmistrz (dziecko na wózku inwalidzkim), wchodzi Wysoki, Gruby i Mały oraz rodzice porwanej dziewczynki i inni mieszkańcy. Burmistrz (wykorzystując pomoc GoTalk: PCS-y i nagrany męski głos) przemawia do mieszkańców. Szuka chętnych, którzy ruszą na ratunek porwanej dziewczynce. Opowiadający przysłuchują się. Drodzy Mieszkańcy. Zła czarownica porwała dziewczynkę. Szukamy odważnych mężczyzn, którym uda się przyprowadzić dziewczynkę do domu. Zgłasza się Wysoki, Gruby i Mały. Wykrzykują: My! Rodzice płaczą i pokazują zdjęcie swojej córki: Bardzo smutni rodzice pokazali chłopcom zdjęcie swojej córki. Przemawia burmistrz: Chcę dać Wam magiczne miecze i konie. Burmistrz przekazuje konie (wykonane z kartonu i kija) oraz miecze (do wytwarzania baniek mydlanych). Mieszkańcy machają chłopcom na pożegnanie. Chłopcy ruszyli w drogę.



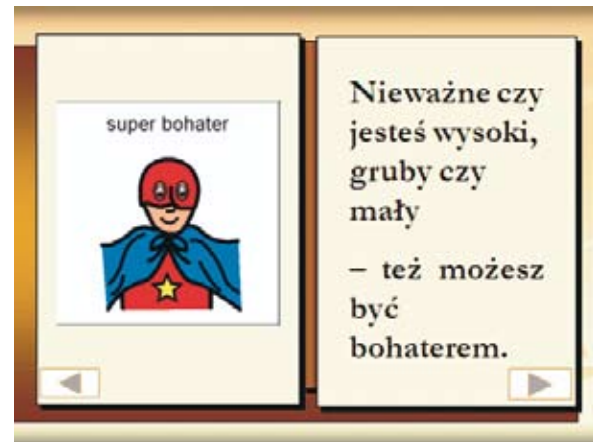
Burmistrz i mieszkańcy wycofują się za kurtynę. Chłopcy jadą na koniach w kółko po scenie. *Mijali góry, morza, miasta i wioski. Aż pewnego dnia dotarli w pewne miejsce...* Na scenę wjeżdża chatka czarownicy z porwaną dziewczynką oraz wchodzi czarownica. *Czarownica bardzo pilnowała dziewczynki. Czarownica tańczy wokół chatki i wymachuje miotłą. Opowiadająca bajkę pani bierze dziewczynkę za rękę i podchodzą na palcach do czarownicy. Czarownica goni je. Uciekają, krzycząc ze strachu. Na scenę wchodzi Wysoki, Gruby i Mały. Chłopcy postanowili użyć magicznych mieczy. Inscenizowana walka. Chłopcy machają mieczami i robią bańki mydlane. Czarownica wymachuje miotłą, niszczy je. Ale Czarownica niszczyła wszystkie bańki mydlane. Na szczęście Czarownica nie zauważyła, jak Mały zrobił małą bańkę. Mały dmucha na bańkę zrobioną z folii. Gruby mocno ją nadmuchał. Podmiana małej bańki z folii na dużą, którą trzyma Gruby. Gruby dmucha na nią i podaje Wysokiemu. Wysoki podniósł bańkę tak wysoko, że czarownica w nią wpadła. Wysoki podnosi bańkę wysoko i ustawia przed czarownicą... i odleciała.*



Czarownica, znajdując się za bańką, schodzi ze sceny. Chłopcy podchodzą do chatki z dziewczynką i ciągną za drzwi. *Jednak chłopcy nie mogli otworzyć drzwi chatki i uwolnić dziewczynki.* Pani z dziewczynką podchodzi do chłopców. Pani podpowiada, że może trzeba użyć czarów. Czarują, poruszając rękami, ale nie mogą otworzyć drzwiczek. Pani prosi widownię o pomoc w czarowaniu. Wszyscy czarują wspólnie. Drzwiczki się otwierają.

Chłopcy biorą dziewczynkę za rękę. Pani wraca z dziewczynką do tablicy interaktywnej.

Wejście wszystkich aktorów na scenę, przedstawienie ich przez opowiadające i ukłony.



Tablica interaktywna jest nieocenioną pomocą dydaktyczną, co starałyśmy się pokazać; można ją wykorzystać w różnoraki sposób. To, co dla nas najistotniejsze – pełni funkcję motywacyjną. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy zamiast używać myszki, można wyciągnąć rękę i najmniejszym dotknięciem stać się sprawcą działania.

*Autorki są nauczycielkami  
Niepublicznej Szkoły Specjalnej  
przy Fundacji Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym  
w Warszawie*

*Dzieci to goście,  
którzy pytają o drogę.*

hinduskie

# Tablica interaktywna jako nowatorski środek dydaktyczny

Małgorzata Witecka

Jesteśmy otaczani przez nowoczesne technologie mające ułatwić codzienne życie. Po latach również do szkół zawitała tak pojmowana nowoczesność. Najpierw w postaci pracowni informatycznych, później różnego rodzaju multimedii. Kiedyś dobrze wyposażona pracownia miała telewizor i odtwarzacz VHS, rzutnik pisma, zaplecze z planszami, mapami i encyklopediami. W dzisiejszej dobrze wyposażonej pracowni nie może zabraknąć komputera, rzutnika, sieci (najlepiej bezprzewodowej), wizualizera, ostatnio również tablicy interaktywnej, a w pracowni przyrodniczej mikroskopu z PCokulem. Dzieci bardzo często otrzymują płytki CD dołączane do podręczników szkolnych przez wydawców. W tym wszystkim próbuje orientować się nauczyciel doskonale wyedukowany, ale w trakcie swojego przygotowania do zawodu niemający dostępu do tych wszystkich urządzeń, które proponuje się obecnie jako pomoc dydaktyczną. O ile polska edukacja stara się wyposażać pracownie szkolne w nowoczesne urządzenia, o tyle wydaje się, że za mało uwagi poświęca nauczycielom, którzy z tego sprzętu powinni umieć korzystać.

W Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów prowadzę zajęcia z nauczycielami przedmiotów przyrodniczych i często od nich słyszę, że nie mają dostępu do komputerów w szkole, bo informatyk boi się, że nauczyciele „coś popsują”. Nauczyciele skarżą się na informatyków, że ci nie dają im dostępu do komputerów, informatycy skarżą się, że nauczyciele nie potrafią wykorzystywać komputerów i ciągle trzeba coś po nich naprawiać w pracowniach informatycznych. W ten sposób dysonans pogłębia się. Trudno, by nauczyciele umieli posługiwać się sprzętem, gdy w domach dzielą komputery z całą rodziną,

a w miejscu pracy nie mogą z nich korzystać. Nawet najlepsze szkolenie nie pomoże, jeśli nie nastąpi później okres ćwiczenia nabytych umiejętności i próba wykorzystania ich w praktyce szkolnej.

W tym roku miałam okazję prowadzić szkolenia rad pedagogicznych dotyczące wykorzystania tablicy interaktywnej w nauczaniu. Często nauczyciele w szkołach, w których gościłam, nie mieli dostępu do komputerów i zakupienie przez szkołę tablicy interaktywnej niewiele zmieniło w wykorzystaniu w danej placówce technologii informacyjnej. W jednej ze szkół usłyszałam, że nauczyciele nie mogą korzystać z komputera i drukarki ustawionej w pokoju nauczycielskim, gdyż komputer jest zainfekowany i od roku nikt w tej sprawie nic nie zrobił. Oczywiście jest bardzo dużo placówek dobrze wyposażonych w sprzęt, który jest dostępny dla każdego nauczyciela w szkole. Bywają szkoły, które zaopatrzyły każdą pracownię w komputer, rzutnik oraz sieć, a nauczyciele w tych szkołach potrafią te pomoce wykorzystać. Jednak również często spotykam nauczycieli mających dostęp do takiego sprzętu, a niekorzystających z niego z różnych przyczyn.

Warto przyjrzeć się, jak w ciągu lat zmieniło się nastawienie nauczycieli do informatyki.

W 2002 roku wg nauczycieli problemem były:

- braki w wyposażeniu sprzętowym,
- niedoinwestowana infrastruktura,
- braki w oprogramowaniu,
- braki w infrastrukturze sieciowej,
- mała liczba nauczycieli przygotowanych do wykorzystania technologii informacyjnej,
- mity i niejasności wokół edukacji wspieranej komputerowo.



W roku 2008 nauczyciele mówili:

- że pracownie informatyczne dostępne są tylko dla niektórych nauczycieli,
- że w pracowniach przedmiotowych brakuje komputerów i dostępu do sieci,
- że brakuje wyposażenia informatycznego w pokojach nauczycielskich,
- o słabej umiejętności wykorzystania zasobów Internetu i możliwości komputera przez nauczycieli,
- o braku pieniędzy na zakup dodatkowego oprogramowania potrzebnego do konstruktywistycznego nauczania przedmiotowego,
- o słabym zainteresowaniu nauczycieli kursami dotyczącymi zastosowania technologii informacyjnej w nauczaniu,
- o braku wiary u nauczycieli w skuteczność nauczania z wykorzystaniem komputera.

Problemy z 2008 roku są bardziej złożone, co wynika prawdopodobnie z dużo większej świadomości nauczycieli, czym jest nauczanie wspomagane komputerowo. Za tą świadomością nie idzie jednak więcej umiejętności. Bywa, że nauczyciele nie wiedzą, jak działa poczta elektroniczna. Nie wiedzą, że adres mailowy nie jest przypisany do komputera, przez który zwykle odbierają pocztę.

Jak nauczyciele wykorzystują zatem TI w pracy? Najczęściej:

- piszą scenariusze lekcji,
- przygotowują karty pracy,
- przygotowują prezentacje multimedialne,
- wykorzystują zasoby Internetu (często w bardzo niewielkim stopniu).

W wielu wypadkach nauczyciele boją się wykorzystywania narzędzi informatycznych w pracy. Dlaczego to takie trudne? Stosowanie TI wymaga:

- dużo pracy i cierpliwości,
- szkoleń i ciągłego dokształcania,
- precyzji, konsekwencji, uporów,
- odwagi i pokory.

Jak nauczyciele mogliby wykorzystać komputer? Mając w pracowni komputer, rzutnik, sieć, tablicę interaktywną, sprzęt pomiarowy nauczyciel może:

- badać środowisko z wykorzystaniem interfejsów pomiarowych,
- wykorzystywać symulacje na lekcjach,
- prowadzić zajęcia na platformach e-learningowych,
- tworzyć webquesty w ramach prowadzonych projektów,
- tworzyć proste bazy danych,
- wykorzystywać strony internetowe odpowiadające tematyce zajęć lekcyjnych,

- wykorzystać filmy edukacyjne zamieszczone w Internecie,
- wykorzystać materiały dostępne on-line w portalach edukacyjnych.

Wydaje się, że wszyscy nauczyciele powinni chętnie stosować narzędzia informatyczne, dające takie możliwości.

Nauczyciele dostrzegają, że:

- technologia informacyjna pomaga w szybkim dotarciu do informacji i obrazu w trakcie jednej godziny lekcyjnej,
- aplikacje edukacyjne są bardzo atrakcyjne,
- mapy dostępne w Internecie coraz częściej nie ustępują tym w atlasach szkolnych,
- Internet pozwala na obejrzenie sfilmowanego doświadczenia, co jest szczególnie cenne, jeśli przedmiot jest realizowany podczas małej liczby godzin,
- platformy e-learningowe nadają nowy wymiar nauczaniu.

Dlaczego w takim razie nauczyciele mają obawy? Dlaczego tak niewielu wykorzystuje nowe technologie? Tak jak wszystkie nowe metody, również narzędzia informatyczne sprawiają na początku dużo problemów. Nauczyciele mówią, że:

- są po takich zajęciach bardzo zmęczeni,
- uczniowie każdą przerwę związaną na przykład z problemami technicznymi potrafią wykorzystać na zajęcia zupełnie niezwiązane z edukacją, a w najlepszym razie na rozmowy,
- kłopoty ze sprzętem ujawniają często, że uczniowie dużo lepiej radzą sobie z techniką niż nauczyciele i ci ostatni bardzo źle się czują w tej sytuacji, uważając, że tracą w ten sposób autorytet,
- nie ma dobrych scenariuszy prowadzenia takich zajęć.

W związku z tym nauczyciele nie mają ochoty prowadzić takich lekcji. Szkolenia nauczycieli nie rozwiązały problemu ich lęków. Bez codziennej pracy z komputerem nie staną się oni jego bardziej sprawnymi użytkownikami. Nauczyciele boją się przyznać, że nie rozumieją działania wielu aplikacji. Widzą, że pozostali daleko w tyle za swoimi uczniami, rodziną. Komputery ciągle nie stanowią codziennego narzędzia pracy w edukacji. Nauczyciele nie mają w szkołach swoich stanowisk pracy z komputerami. Pomoc informatyczna w szkołach praktycznie nie istnieje. Szkoły doinwestowano w sprzęt, zapominając o tym, że sprzęt wymaga serwisu. Na pomoc informatyczną szkoły nie mają pieniędzy. W tej sytuacji sprzęt, który ma służyć nauczycielowi, często stoi miesiącami niesprawny. To bardzo zniechęca i nie daje możliwości na pod-

niesienie sprawności informatycznych niezbędnych w korzystaniu z technologii informacyjnej.



Uczniowie z Katolickiej Szkoły Podstawowej FNRR przy pomiarach wspomaganych komputerowo.

Możliwe, że lękom nauczycieli winne są też mity i niejasności wokół edukacji wspieranej komputerowo. Wymienił je dr inż. Janusz Morbitzer na XII ogólnopolskim sympozjum „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym” w Krakowie, 27-28 września 2002 roku.

1. Zastosowanie komputera w edukacji zmniejsza nakład pracy nauczyciela.
2. Komputery i Internet to znakomite narzędzia do wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży.
3. Multimedia (oprogramowanie na CD-ROM-ach) przyczyniają się do sukcesu edukacyjnego.
4. Internet jest nieograniczonym źródłem wiedzy, bezpośrednio przydatnej w edukacji.
5. W edukacji wspieranej komputerowo nauczyciel utracił przewodnią rolę i w porównaniu do edukacji tradycyjnej jego rola jest znacznie mniejsza.
6. Edukacja na odległość za pośrednictwem Internetu może w pełni zastąpić tradycyjną szkołę.
7. Komputer jest najlepszym prezentem dla dziecka, gdyż przyspiesza i ułatwia jego rozwój intelektualny, pomagając w osiąganiu sukcesów w nauce.

•••

1. Wykorzystane w pracy nauczyciela komputera wymaga ogromnego zaangażowania i czasu, natomiast przygotowana dużym nakładem pracy lekcja może być wielokrotnie wykorzystywana przez nauczyciela, łatwo ją modyfikować i dostosowywać do danej grupy uczniów.
2. Komputer może wyrównywać szanse edukacyjne pod warunkiem, że będzie umiejętnie wykorzystany, sam w sobie żadnych szans nie

wyrównuje. To odpowiednio dobrane aplikacje czynią z niego bardzo dobrą pomoc dydaktyczną w rękach mądrego nauczyciela.

3. Multimedia wspomagają raczej nauczanie, jako jedna z wielu form kształcenia.
4. Internet jako źródło wiedzy bywa zawodny, choć uczniowie często mówią, że w Internecie jest wszystko i chyba słowo „wszystko” powinno niepokoić. Internet może przynieść zarówno zysk, jak i stratę.
5. Wielu nauczycieli prawdopodobnie uwierzyło, że ich rola zmaleje, jeśli będą stosować metody związane z wykorzystaniem TI. Szczególnie w sytuacji awarii sprzętu lub kłopotów związanych z jego obsługą.
6. Spotykam się czasami z opiniami, że edukacja na odległość będzie odgrywać coraz większą rolę w kształceniu. Prowadziłam zajęcia na platformie e-learningowej ze studentami i opierając się na własnych doświadczeniach stwierdzam, że e-learning może być wspierającym narzędziem, ale nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, co jest niezwykle ważne, szczególnie dla dzieci i młodzieży. Prowadzę na platformie e-learningowej zajęcia dodatkowe z przyrody dla uczniów szkoły podstawowej, ale traktuję tę platformę tylko jako dodatkową formę uzupełniającą i dającą mi szansę na częstszy kontakt z wychowankami. Platforma jest na pewno niezastąpiona w nauczaniu, gdy dojazd do szkoły jest niemożliwy z powodu odległości lub choroby ucznia.
7. Rodzice często skarżą się, że ich dzieci coraz więcej czasu spędzają przed komputerem, że już nie widują się z kolegami, tylko „spotykają się” z nimi w wirtualnym świecie. Zdarza się, że najlepszym przyjacielem dziecka jest komputer, a największą karą jest zakaz korzystania z niego. Zgadzam się, że komputer może ułatwić rozwój intelektualny dziecka, ale może również zagrozić jego rozwojowi emocjonalnemu i dojrzwaniu do życia w społeczeństwie.

Pomimo ewidentnych zagrożeń wydaje mi się jednak, że technologia informacyjna może przynieść wiele pożytku jako wspomaganie nauczania. Jest czasami niezwykle pomocą dla dzieci z dysfunkcjami.

Od paru lat na konferencjach dla nauczycieli oferowane są przez różne firmy tablice interaktyw-

ne, a w ostatnim roku wiele szkół zakupiło różnego typu tablice dla swoich placówek. W ciągu tych lat wątpiłam w zasadność wyposażania szkół w takie tablice, uważając, że sposób ich obsługi i konieczność posiadania dodatkowego oprogramowania i sprzętu sprawia, że tablica interaktywna jest tylko bardzo drogim gadżetem. Z czasem jednak zobaczyłam przygotowane przez nauczycieli przykłady wykorzystania tablicy interaktywnej na lekcjach i sama zaczęłam tworzyć takie scenariusze. Teraz mogę powiedzieć, że jeśli sprawnie posługujemy się sprzętem komputerowym i posiadamy materiały dydaktyczne w postaci elektronicznej oraz bibliotekę zasobów znajdujących się w sieci, to tablica i jeden komputer z rzutnikiem mogą być lepszą pomocą niż wykorzystanie pracowni informatycznej. Tablica pomaga skupić uwagę uczniów w jednym punkcie. Nauczyciel całkowicie panuje nad przebiegiem lekcji. Każda lekcja może być zapisana, a jej wynik wydrukowany. Nauczyciel może wielokrotnie zmieniać i dostosowywać przygotowany materiał dydaktyczny do określonej grupy uczniów. Uczniowie są współtwórcami tworzonych baz edukacyjnych. Korzystając z zasobów elektronicznych, często miałam trudność w panowaniu nad przebiegiem prowadzonych przeze mnie zajęć w pracowni informatycznej oraz miałam kłopot z aktywnością uczniów na lekcji prowadzonej w pracowni przedmiotowej wyposażonej w komputer i rzutnik. Tablica interaktywna łączy możliwość korzystania z zasobów edukacyjnych w sieci z naturalną aktywnością i potrzebą tworzenia u dzieci. Jest dla nauczyciela doskonałym narzędziem łączenia różnych metod pracy na lekcji i daje możliwość zapisania przebiegu lekcji w formie elektronicznej.

*Nowy raport (zamieszczonego w portalu Edunews) przygotowany przez Futurelab – brytyjską organizację zajmującą się nowoczesną edukacją – ukazuje, iż odpowiednio wykorzystywane przez nauczycieli tablice inter-*

*aktywne mogą w sposób pozytywny wpływać na nauczanie i uczenie się. W niektórych sytuacjach mogą również przynieść dodatkowe, choć czasem nieoczekiwane efekty. Pozytywny efekt związany z wykorzystaniem tych narzędzi edukacyjnych zależy raczej od kreatywności nauczyciela używającego tej nowoczesnej technologii do stworzenia nowego typu edukacji w klasie, niż od różnego typu zalet dydaktycznych w ramach agendy spersonalizowanego nauczania narzucanych przez władze oświatowe. Badanie Futurelab pokazuje, że tablice interaktywne mogą uczyć i bawić, dając możliwość nauczycielowi przedstawić materiał w sposób ciekawy i urozmaicony. Nauczyciele mogą prezentować skomplikowane koncepcje, diagramy, mapy i tworzyć interaktywne symulacje. Uczniowie w tym czasie w sposób aktywny uczestniczą w lekcji poprzez głosowania, zbieranie i analizowanie danych, a także używanie cyfrowych narzędzi, łącznie z mikroskopami.*

Odsyłam wszystkich zainteresowanych do przeczytania całego raportu: [http://www.edunews.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=169&Itemid=15](http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=169&Itemid=15)

Wydaje się, że nawet zagorzali przeciwnicy technologii informacyjnej pomału kapitulują wobec oczywistych faktów, z których najważniejszy to świadomość, że skoro prawie wszystkie dziedziny życia wymagają korzystania ze sprzętu informatycznego, to szkoła przygotowująca do życia musi te narzędzia również umiejętnie wykorzystywać. Może więc warto, zamiast walczyć i krytykować, zastanowić się, jak można takie narzędzia sensownie wykorzystać i co zrobić, by poprawić własne umiejętności związane z wykorzystaniem TI w edukacji.

---

*Autorka jest pracownikiem Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie*

---

*Problemem dzisiaj nie jest  
energia atomowa,  
lecz serce człowieka.*

Albert Einstein

# Uczeń niepełnosprawny w polskim prawie oświatowym

Bogusław Tundzios

Poniższe rozważania ukazują najistotniejsze elementy edukacji ucznia niepełnosprawnego ujęte w prawie oświatowym. Najistotniejsze, czasami pobieżne, a często wybiórcze, gdyż pełne ujęcie zagadnienia wymagałoby kilkudziesięciu stron tekstu.

Konstytucja RP (art. 70) gwarantuje wszystkim Polakom prawo do edukacji, zaś ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) – zwana w dalszej części tekstu „ustawą” – reguluje sposób realizacji tego prawa. Szczegółowe rozporządzenia wykonawcze do ustawy wydaje Minister Edukacji Narodowej.

Zgodnie z art. 1.ustawy: *System oświaty zapewnia w szczególności:*

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju; (...)
- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

Kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży:

- niesłyszących, słabosłyszących;
- niewidomych, słabowidzących;
- z niepełnosprawnością ruchową;
- z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym;
- z autyzmem;
- ze sprzężonymi niepełnosprawnościami;
- z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi (dot. szkół przyszpitalnych);
- niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem;
- z zaburzeniami zachowania.

Kształcenie specjalne może być organizowane we wszystkich typach i rodzajach szkół.

Ustawa w obecnym brzmieniu (art. 3) definiuje ponadto pojęcie **oddziału integracyjnego** – *należy przez to rozumieć oddział szkolny, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami, zorganizowany zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 71b ust. 7 pkt 3;*

oraz **szkoły integracyjnej** – *należy przez to rozumieć szkołę, w której wszystkie oddziały są oddziałami integracyjnymi;*

Pojawiła się również prawna definicja **niepełnosprawności sprzężonych** – *należy przez to rozumieć występowanie u dziecka niesłyszącego lub słabosłyszącego, niewidomego lub słabowidzącego, z niepełnosprawnością ruchową, z upośledzeniem umysłowym albo z autyzmem co najmniej jeszcze jednej z wymienionych niepełnosprawności.*

W rozdziale drugim ustawa, regulując zakres obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, podnosi także m.in. kwestię zapewnienia uczniom niepełnosprawnym bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do szkoły:

Art. 17. 3a. *Obowiązkiem gminy jest:*

- 1) *zapewnienie uczniom niepełnosprawnym, których kształcenie i wychowanie odbywa się na podstawie art. 71b, bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej i gimnazjum, a uczniom z niepełnosprawnością ruchową, upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – także do najbliższej szkoły ponadgimnazjalnej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 21 roku życia;*
- 2) *zapewnienie dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 16 ust. 7, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do ośrodka umożliwiającego tym dzieciom i młodzieży realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, nie dłużej jednak niż do ukończenia 25 roku życia;*
- 3) *zwrot kosztów przejazdu ucznia, o którym mowa w pkt 1 i 2, oraz jego opiekuna do szkoły lub ośrodka, wymienionych w pkt 1 i 2, na zasadach określonych w umowie zawartej między wójtem, burmistrzem, prezydentem miasta i rodzicami, opiekunami lub opiekunami prawnymi ucznia, jeżeli dowożenie i opiekę zapewniają rodzice, opiekunowie lub opiekunowie prawni.*

Art. 16 ust. 7 o systemie oświaty za spełnianie obowiązku szkolnego uznaje również udział dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Kwestia ww. zajęć uregulowana jest

ROZPORZĄDZENIEM MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. z 1997 r. Nr 14, poz. 76).

Warto zwrócić również uwagę na zawarte w art. 22 delegacje prawne dla ministra edukacji do wydania rozporządzeń w sprawie:

– podstawy programowej:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w po-

szczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17), określający m. in. podstawę dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach (załącznik nr 3) oraz szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi (załącznik nr 7).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów w normie intelektualnej i uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jest taka sama.

– ramowych planów nauczania, z uwzględnieniem wymiaru godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r. Nr 15, poz. 142, Nr 137, poz. 1155, z 2003 r. Nr 39, poz. 337 i Nr 116, poz. 1093, z 2004 r. Nr 43, poz. 393, z 2005 r. Nr 30, poz. 252, z 2008 r. Nr 72, poz. 420 oraz z 2009 Dz. U. Nr 54, poz. 442):

§3 ust. 2. *W szkolnym planie nauczania należy dodatkowo uwzględnić dla uczniów niepełnosprawnych, w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczniów, (...), następujące zajęcia rewalidacyjne:*

- 1) *korekcyjne wady postawy,*
- 2) *korygujące wady mowy,*
- 3) *orientacji przestrzennej i poruszania się,*
- 4) *nauki języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji,*
- 5) *inne, wynikające z programów rewalidacji.*

Ust. 7. *Dla uczniów niepełnosprawnych oraz uczniów szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich można przedłużyć okres nauki na każdym etapie edukacyjnym co najmniej o jeden rok, zwiększając proporcjonalnie liczbę godzin zajęć edukacyjnych. Decyzję o przedłużeniu uczniowi okresu nauki podejmuje dyrektor szkoły w uzgodnieniu z rodzicami (prawnymi opiekunami) ucznia, nie później niż do końca lutego roku poprzedzającego ostatni rok nauki w danej szkole, na podstawie szczegółowej analizy osiągnięć edukacyjnych ucznia dokonanej przez radę pedagogiczną.*

– oraz w sprawie określenia zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicz-

nych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, Poz.114).

Ponadto rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 czyli:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.), określa warunki zwalniania uczniów z obowiązku zdawania odpowiednio sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego:

§ 38:

1. *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym nie przystępują do sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego.*
2. *Uczniowie ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, mogą być zwolnieni przez dyrektora komisji okręgowej z obowiązku przystąpienia do sprawdzianu na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) pozytywnie zaopiniowany przez dyrektora szkoły.*
3. *Uczniowie ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy nie rokują kontynuowania nauki w szkole ponadgimnazjalnej, mogą być zwolnieni przez dyrektora komisji okręgowej z obowiązku przystąpienia do egzaminu gimnazjalnego na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) pozytywnie zaopiniowany przez dyrektora szkoły.*

Ucznia niepełnosprawnego dotyczą jeszcze, m.in.: §6 – dostosowanie wymagań edukacyjnych, §10 – zwalnianie z nauki drugiego języka obcego, §37 – dostosowanie warunków i formy przeprowadzania sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego, §59 – egzaminu maturalnego, §111 – egz. zawodowego.

Zgodnie z art. 64 ust. 1 wśród podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły wymienione są: 3) *zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów mających trudności w nauce oraz inne zajęcia wspomagające rozwój dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi.*

Kluczowe dla edukacji ucznia niepełnosprawnego są artykuły 71, 71b, 71 c i 71 d.

Art. 71 – ze względu na delegację prawną dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do wydania rozporządzenia m.in. w sprawie:

– ust. 1 pkt 1 – rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, o których mowa w art. 2 pkt 3, 5 i 7 (a więc także: specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz ośrodków prowadzących zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze z dziećmi i młodzieżą upośledzoną umysłowo w stopniu głębokim oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi):

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 7 marca 2005 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2005 Nr 52, poz. 467 oraz Dz. U. Nr 212, poz. 1767).

– ust. 1 pkt. 2 – szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 11 grudnia 2002 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46).

Zgodnie z art. 71b. 1 kształcenie specjalne może być prowadzone w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych oraz ośrodkach. W zależności od rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia upośledzenia umysłowego, dzieciom i młodzieży organizuje się kształcenie i wychowanie, które stosownie do potrzeb umożliwia naukę w dostępnym dla nich zakresie, zapewnia usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz specjalistyczną pomoc i opiekę. Indywidualnym obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem obejmuje się dzieci i młodzież, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły.

W przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, w ośrodkach oraz w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w celu pobudzania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podję-

cia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną.

Artykuł ten sygnalizuje również procedurę wydania opinii i orzeczeń umożliwiającą następnie zapewnienie uczniom przez właściwą jednostkę samorządu terytorialnego odpowiedniej formy kształcenia.

W związku z treścią art. 71b wydane są następujące akty wykonawcze:

– do ust. 6:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072).

– do ust. 7 pkt 1:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 3 lutego 2009 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. Nr 23 poz. 133), określające także kwalifikacje wymagane od osób prowadzących wczesne wspomaganie, uwzględniając w szczególności przygotowanie do pracy z małymi dziećmi o zaburzonem rozwoju psychoruchowym oraz formy współpracy z rodziną dziecka.

– do ust. 7 pkt 2:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 19, poz. 166), określające także warunki przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów oraz ich formy, w przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych oraz w ośrodkach, uwzględniając szczególne potrzeby psychofizyczne i edukacyjne tych uczniów.

– do ust. 7 pkt 3:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167), w tym również warunki przeprowa-

dzania egzaminów i sprawdzianów oraz ich formy, w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz przedszkolach i szkołach lub oddziałach integracyjnych, uwzględniając w szczególności konieczność dostosowania programów nauczania oraz metod pracy do koncepcji programowej i organizacyjnej kształcenia w formach integracyjnych, a także zatrudnienie specjalistów dla jej realizacji.

– do ust. 8:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 18 września 2008 roku w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. Nr 175, poz. 1086), uwzględniając w szczególności wymiar godzin zajęć edukacyjnych realizowanych bezpośrednio z uczniem.

– do art. 71c. ust. 2:

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 27 lutego 2003 roku w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej (Dz. U. z 2003 r. Nr 51, poz. 446).

Zgodnie z art. 71d podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabowidzących i niesłyszących są dofinansowywane z budżetu państwa.

Kluczowe dla naszych rozważań jest wspomniane wyżej **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167), stanowiące podstawę prawną dla tzw. edukacji włączającej.

Zgodnie z nim kształcenie integracyjne może być prowadzone w:

- przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych,
- przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
- przedszkolach i szkołach integracyjnych.

Szkoły i placówki prowadzące nauczanie integracyjne zapewniają dzieciom i młodzieży niepełnosprawnym oraz niedostosowanym społecznie:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego,
- odpowiednie warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne,
- realizację programu dostosowanego do indywidualnych potrzeb ucznia,
- odpowiednie formy i metody pracy dydaktycznej,
- zatrudnienie dodatkowych nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne,
- zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne, stosownie do potrzeb,
- integrację ze środowiskiem rówieśniczym,
- pomoc rodzicom (prawnym opiekunom) dzieci w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu ich rozwoju.

Rozporządzenie w §6 reguluje także kwestię warunków i form sprawdzianu oraz egzaminów zewnętrznych.

Powyżej zasygnalizowane akty prawne z pewnością tworzą całość, można więc mówić o spójnym systemie prawnym edukacji ucznia niepełnosprawnego. Na temat potrzeby zmian obowiązującego prawa czy ewentualnych uzupełnień, niech wypowiedzą się praktycy i fachowcy w tej dziedzinie.

Uwaga: ujednolicone teksty wskazanych w tekście aktów prawnych znajdują Państwo na witrynie:

<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/akty-prawne>

## Nowości w prawie oświatowym

Kontynuując pogoń za zmianami, urwaną w poprzednim numerze na początku kwietnia, nie trudno zauważyć, że kolejne akty prawne składają się w logiczną całość, tworząc prawny model nowego ustroju szkolnego realizowanego na dobre od 1 września 2009 roku.

I tak, w ujęciu chronologicznym warto odnotować:

1. USTAWĘ z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458), wprowadzającą sporo zmian (w większości obowiązujących od 22 kwietnia 2009 roku). Tekst wymaga więc analizy szczególnie przez dyrektorów szkół i placówek. Pomocny z pewnością będzie materiał zawarty na witrynie MEN<sup>1</sup>

([http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/6\\_ustawa\\_w\\_pigulce.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/6_ustawa_w_pigulce.pdf)).

<sup>1</sup> Witryny od niedawna znacznie bardziej przyjaznej dla użytkowników poszukujących informacji z zakresu prawa – w zakładce „Reforma programowa” dostępne są także (co ważne przy częstych nowelizacjach) ujednolicone teksty najważniejszych aktów prawnych, z ustawą o systemie oświaty na czele, oraz rzeczowe, na bieżąco aktualizowane analizy. To samo w zakładce „Prawo oświatowe”, gdzie poprzez dostęp do bazy aktów prawnych można pobrać przepisy nawet z ostatnich kilkunastu lat, zapoznać się projektami, a także przeczytać opinie i stanowiska MEN.

Zwracam szczególną uwagę na:

- możliwość przekazania przez jednostkę samorządu terytorialnego w drodze umowy szkoły liczącej nie więcej niż 70 uczniów, osobie prawnej niebędącej jednostką samorządu terytorialnego lub osobie fizycznej bez potrzeby likwidacji tej szkoły. Przekazanie wymaga pozytywnej opinii kuratora oświaty (art. 5). Ponadto właściwa jednostka samorządu terytorialnego jest obowiązana powiadomić w terminie 6 miesięcy przed dniem przekazania szkoły lub placówki pracowników oraz zakładowe organizacje związkowe o terminie przekazania, jego przyczynach, prawnych, ekonomicznych i socjalnych skutkach dla pracowników;
- możliwość ustalenia wynagrodzenia osobie niebędącej nauczycielem (zatrudnianej w trybie art. 7 ust. 1b) na pułapie nauczyciela dyplomowanego (dotychczas – kontraktowego). Dotyczy to również osób zatrudnianych do prowadzenia zajęć z zakresu kształcenia zawodowego (art. 7 ust. 1d);
- dodanie przepisów dotyczących możliwości tworzenia w szkołach publicznych i niepublicznych oddziałów międzynarodowych (art. 7a – art. 7d);
- dostosowanie realizacji obowiązku szkolnego do założeń reformy programowej, w tym wprowadzenie obowiązkowego rocznego przygoto-



wania przedszkolnego dzieci w wieku 5 lat (od 1 września 2011 roku), prawa do objęcia dziecka 5-letniego wychowaniem przedszkolnym przez okres najbliższych dwóch lat szkolnych, organizacji innych form wychowania przedszkolnego, obniżenia wieku rozpoczęcia tego obowiązku od 6 lat (od 1 września 2012 roku), z możliwością wcześniejszego rozpoczęcia tego obowiązku w okresie najbliższych trzech lat szkolnych, a od 1 września 2012 roku także przez dziecko 5-letnie;

- zmiany dotyczące: wyboru i dopuszczania do użytku szkolnego w danej szkole podręczników, programów nauczania oraz warunków ich dopuszczania (rozporządzenie wykonawcze – w punkcie 5);
- zmiany składu komisji konkursowej (zmniejszono liczbę przedstawicieli rady pedagogicznej i rady rodziców oraz kuratorium oświaty). Powierzenie stanowiska dyrektora po rozstrzygniętym konkursie nie będzie wymagało zgody kuratora oświaty. Okres powierzenia pełnienia obowiązków dyrektora został wydłużony z 6 do 10 miesięcy (art. 36a ust. 5);
- zmiany dotyczące kierunków kształcenia zawodowego – kurator oświaty nie będzie wydawał opinii przy ustalaniu zawodów, w których będzie kształcić szkoła. Decyzję podejmie dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym po zasięgnięciu opinii wojewódzkiej lub powiatowej rady zatrudnienia (art. 39 ust. 5);
- nie będzie wymagana także opinia kuratora oświaty przy zakładaniu szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną (art. 58 ust. 3).

Powyższy akt prawny skutkuje także zmianami w Karcie Nauczyciela:

- trybu oceny pracy dyrektora szkoły (art. 6a ust. 6 i 7), której dokonuje obecnie organ prowadzący szkołę w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny;
- ponadto z art. 12 ust. 3 wykreślono zapis (w praktyce martwy): *Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może zobowiązać nauczyciela do podjęcia doskonalenia zawodowego w określonej formie.*

2. Dwukrotnie w ciągu kilku miesięcy znowelizowane ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 58, poz. 475 oraz Dz. U. Nr 83, poz. 694) zawiera zmiany dotyczące m. in. egzaminu maturalnego dla szkół i oddziałów dwujęzycznych

oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. W przypadku zestawienia zajęć w blok przedmiotowy, odrębnie oceniać się będzie poszczególne zajęcia edukacyjne wchodzące w skład bloku. Rozszerzono możliwość zwolnienia z nauki drugiego języka obcego uczniów ze sprzężonymi niepełnosprawnościami lub z autyzmem.

3. ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 27 kwietnia 2009 roku w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników (Dz. U. Nr 76, poz. 642) – obowiązujące od 4 czerwca 2009 roku. Rozporządzenie określa szczegółowe warunki udzielania pomocy uczniom objętym rządowym programem pomocy uczniom w 2009 roku „Wyprawka szkolna”, formy i zakres pomocy oraz tryb postępowania w sprawie udzielania pomocy. Wnioski składane są do dyrektora szkoły, do której uczeń będzie uczęszczał w roku szkolnym 2009/2010, w terminie ustalonym odpowiednio przez wójta, burmistrza lub prezydenta miasta, właściwego dla siedziby szkoły.

4. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 maja 2009 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. Nr 83, poz. 693). Rozporządzenie wchodzące w życie 1 września 2009 roku uchyliło dotychczasowe rozporządzenie w tej sprawie. W innych formach wychowania przedszkolnego, począwszy od 1 września 2009 roku, realizowana jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego (poprzednie rozporządzenie dopuszczało możliwość realizacji części podstawy programowej). Określono szczegółowe wymagania i warunki dopuszczania lokalnie do prowadzenia zajęć. W zakresie zadań nauczyciela znalazło się m.in. *przeprowadzenie, w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym możliwe jest rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole podstawowej, diagnozy gotowości do podjęcia nauki w szkole.* Minimalny dzienny wymiar godzin zajęć, w czasie których jest realizowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego, wynosi 3 godziny, wymiar tygodniowy zajęć – od 12 do 20 godzin, a liczebność grupy zawarta jest w przedziale od 3 do 25 dzieci. Rodzice (prawni opiekunowie) dzieci mają zagwarantowaną możliwość uczestniczenia w zajęciach.

5. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole

programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. Nr 89, poz. 730) – obowiązuje od 10 czerwca 2009 roku. Rozporządzenie, będące aktem wykonawczym do art. 22a ust. 8 ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458), uchylilo poprzedzające je rozporządzenie z 6 stycznia 2009 roku (Dz. U. Nr 4, poz. 18) – straciło ono moc z dniem 10 czerwca 2009 roku na podstawie art. 25 ust. 1 cytowanej wyżej ustawy. Nowe rozporządzenie określa m.in. szczegółowe warunki i tryb dopuszczania przez dyrektora szkoły do użytku programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, szczegółowe warunki, jakie muszą spełniać dopuszczone podręczniki – w tym wprowadzenie możliwości dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika w formie elektronicznej. Program wychowania przedszkolnego lub program nauczania do zajęć edukacyjnych może być opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Nauczyciel może także zaproponować program opracowany przez innego lub innych autorów albo program opracowany przez innego lub innych autorów wraz z dokonanymi zmianami. Rozporządzenie określa warunki dopuszczenia do użytku w szkole poszczególnych programów i określa szczegółowo ich budowę. Przepisy rozporządzenia regulują również kwestie opiniowania programów.

Zostały opublikowane również:

6. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 21 kwietnia 2009 roku w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na egzaminatorów, sposobu prowadzenia ewidencji egzaminatorów oraz trybu wpisywania i skreślenia egzaminatorów z ewidencji (Dz. U. Nr 70, poz. 600) – obowiązuje od 16 maja 2009 roku, oraz:
7. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie warunków wynagradzania egzaminatorów za udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów oraz nauczycieli akademickich za udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego (Dz. U. Nr 94, poz. 773) – obowiązuje od 18 czerwca 2009 roku.
8. **USTAWA** z dnia 22 maja 2009 roku o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz ustawy o kulturze fizycznej (Dz. U. Nr 97, poz. 801) zawiera zapisy zobowiązujące od 1 września 2009 roku do odbywania edukacji dla bezpieczeństwa przez uczniów gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych, liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników, z wyjątkiem uczniów szkół dla dorosłych, w wymiarze 1 godziny zajęć tygodniowo. Ukaże się jeszcze rozporządzenie wykonawcze *w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa, z uwzględnieniem możliwości organizowania obozów specjalistycznych*.

Lada moment pojawi się także (będzie obowiązywać od 1 września 2009 roku) rozporządzenie określające dopuszczalne formy realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego. Zastąpi ono dotychczasowe rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 grudnia 2003 roku. Jak czytamy w uzasadnieniu projektu, dwie godziny obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego realizowane będą w klasach IV-VI szkół podstawowych, gimnazjach oraz w szkołach ponadgimnazjalnych. Zajęcia wychowania fizycznego powinny być prowadzone w sali gimnastycznej lub sali dostosowanej do zajęć ruchowych, na boisku szkolnym lub na zewnątrz budynku w środowisku naturalnym. Szkoła może także korzystać z innych obiektów sportowych. Jedną lub dwie, spośród ww. godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, uczniowie mogą realizować w wybranych przez siebie oraz swoich rodziców (prawnych opiekunów) formach zajęć, które uwzględniają ich zainteresowania, zróżnicowany poziom sprawności oraz potrzeby zdrowotne i wynikają z określonych uwarunkowań organizacyjno-kadrowych szkoły. Szkoła, uwzględniając wymagania określone w podstawie programowej, przygotowuje własną ofertę edukacyjną zajęć, które mogą być prowadzone jako zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne lub pozaszkolne. Swoboda w decydowaniu o formie organizacyjnej dwóch obowiązkowych godzin zajęć wychowania fizycznego pozwoli na bardziej efektywną i bliższą potrzebom uczniów realizację zajęć w szkołach. W ramach tych zajęć szkoła może zaproponować od jednej do kilku dyscyplin sportowych do wyboru, uwzględniając uzdolnienia i zainteresowania uczniów oraz tradycje sportowe szkoły i środowiska. Zajęcia te mogą zawierać jedną lub kilka form aktywności fizycznej. Zajęcia taneczne powinny umożliwiać udział w tanecznych formach

aktywności fizycznej, pogłębiać wiedzę i rozwijać umiejętności w tej dziedzinie. Mogą one obejmować jedną lub kilka form tańca. Aktywne formy turystyki powinny umożliwiać udział w aktywności fizycznej połączonej z elementami krajoznawstwa i ekologii. W ramach tych zajęć szkoła może zaproponować uczniom jedną lub kilka form turystyki do wyboru, w zależności od ich zainteresowań oraz warunków terenowych w środowisku. Za organizację wszystkich obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, zarówno organizowanych jako zajęcia lekcyjne, jak i pozalekcyjne lub pozaszkolne odpowiada szkoła.

9. Od 1 lipca 2009 roku obowiązuje już także USTAWA z dnia 22 maja 2009 roku o nauczycielskich świadczeniach kompensacyjnych (Dz. U. Nr 97, poz. 800). Dotyczy ona nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w publicznych i niepublicznych przedszkolach, szkołach publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych oraz publicznych i niepublicznych placówkach kształcenia ustawicznego i placówkach, o których mowa w art. 2 pkt 5 i 7 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (więc tzw. „przy tablicy”).

Odnotujmy ponadto:

10. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 15 czerwca 2009 roku w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. Nr 99, poz. 828) – obowiązujące od 11 lipca 2009 roku (zastąpiło rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 roku).

Kolejno: „Radosna szkoła” – czyli rządowy program, mający zapewnić wsparcie finansowe dla szkół, przeznaczone na zakup pomocy dydaktycznych do miejsc zabaw w szkole i na urządzenie szkolnego placu zabaw. Program zakłada wsparcie finansowe dla organów prowadzących szkoły

na zakup – lub zwrot kosztów zakupu – pomocy dydaktycznych do miejsc zabaw w szkole i na urządzenie szkolnego placu zabaw (obejmujące, między innymi, koszt zagospodarowania terenu, koszt bezpiecznej nawierzchni oraz zakup i instalację sprzętu rekreacyjnego). I właśnie ukazało się rozporządzenie wykonawcze, precyzujące formy i zakres finansowego wspierania organów prowadzących, sposób podziału środków budżetu państwa przyznanych na realizację programu, szczegółowe kryteria i tryb oceny wniosków organów prowadzących o udzielenie wsparcia finansowego oraz zakres informacji, jakie powinien zawierać wniosek organu prowadzącego o udzielenie wsparcia finansowego:

11. ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 7 lipca 2009 roku w sprawie form i zakresu finansowego wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I-III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia (Dz. U. Nr 110, poz. 915).

No i wreszcie na koniec:

12. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 16 lipca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. Nr 116, poz. 977). Data obowiązywania: 7 sierpnia 2009 roku. Nowelizacja umożliwi m.in. prowadzenie dzienników elektronicznych, które mogą całkowicie zastąpić tradycyjne dzienniki w formie papierowej.

I jeszcze kilkanaście projektów, o których w następnym numerze naszego kwartalnika.

---

*Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu*

---

## Nowości prawne

z witryny [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)

Minister Edukacji Narodowej 10 sierpnia 2009 roku podpisał nowelizację rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 sierpnia 1999 roku w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji, zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Zmiany w rozporządzeniu wynikają z zaprzestania funkcjonowania dotychczasowych szkół ponadpodstawowych w systemie oświaty, dostosowania przepisów do zmienionej podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz konieczności dookreślenia warunków uczestnictwa uczniów w zajęciach wychowania do życia w rodzinie.

Zgodnie z podpisaną nowelizacją, na zajęcia wychowania do życia w rodzinie nie będą uczęszczać tylko ci uczniowie niepełnoletni, których rodzice zgłoszą dyrektorowi szkoły sprzeciw w formie pisemnej co do udziału dzieci w zajęciach oraz ci uczniowie pełnoletni, którzy sami zgłoszą dyrektorowi w formie pisemnej sprzeciw wobec udziału w zajęciach.

Praktyka wskazuje, że nieuczestniczenie w zajęciach podejmujących tematykę dotyczącą wiedzy o życiu seksualnym człowieka jest jedną z głównych przyczyn ryzykownych zachowań młodzieży. Wprowadzane w rozporządzeniu rozwiązanie może przyczynić się do zwiększenia frekwencji uczniów, poprzez wyeliminowanie sytuacji, w których uczniowie nie uczestniczyli w zajęciach na skutek niedopełnienia formalności. Jednocześnie zachowane zostanie prawo rodziców i pełnoletnich uczniów do odmówienia uczestnictwa w lekcjach.

Zajęcia wychowania do życia w rodzinie będą prowadzone w szkołach podstawowych (w klasach V-VI), gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w ramach godzin przeznaczonych w szkolnych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły w każdej klasie po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców.

Obecnie w zajęciach wychowania do życia w rodzinie uczestniczy 64,7% uczniów szkół podstawowych, 65,4% – gimnazjów, 37,7% – liceów ogólnokształcących, 43,7% – liceów profilowanych, 50,5% – techników i 43,7% – zasadniczych szkół zawodowych. Zajęcia mogą być prowadzone przez osoby posiadające kwalifikacje do nauczania w danym typie szkoły oraz ukończone studia wyższe z zakresu nauk o rodzinie albo studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne zgodne z treściami programowymi zajęć.

Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2009 roku

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli określa kryteria i tryb przyznawania nagród ministra do spraw oświaty i wychowania, kuratora oświaty i organu sprawującego nadzór pedagogiczny dla nauczycieli za ich osiągnięcia w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, w tym wykonywania zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć realizowanych przez szkołę, jak również realizacji innych zadań statutowych szkoły, w szczególności w zakresie:

- kształtowania najważniejszych umiejętności uczniów,
- rozwiązywania problemów o charakterze wychowawczym lub socjalnym uczniów,
- działań innowacyjnych,
- pracy organizacyjnej na rzecz szkoły,
- współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym,
- działań na rzecz oświaty w wymiarze co najmniej regionalnym.

W rozporządzeniu odstąpiono od wymieniania katalogu ściśle określonych kryteriów, co pozwala na pełniejsze docenienie pracy nauczycieli w różnych jej aspektach, a także stwarza warunki do doceniania podejmowanych przez nauczycieli wartościowych i kreatywnych inicjatyw zawodowych. Pozwala to ponadto docenić także tych nauczycieli, którzy wyróżniają się ogromnym dorobkiem i wybitnymi osiągnięciami w konkretnej specjalności.

Rozporządzenie wprowadza jedną nagrodę, którą przyznaje minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Praktyka 20 lat przyznawania nagród I i II stopnia wykazała, że bardzo trudno jest obiektywnie ocenić i porównać osiągnięcia poszczególnych nauczycieli, a także sprecyzować kryteria, jakie musi spełniać nauczyciel na I stopień, a jakie na II stopień nagrody.

Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.