

**MODUŁ I**

**PEDAGOGIKA  
SPECJALNA**

## **I. PEDAGOGIKA SPECJALNA –PROGRAM RAMOWY MODUŁU (10 godz.)**

*Dokumentacja szkolenia – szczegółowe treści kształcenia w zakresie tworzenia warsztatu pracy terapeutycznej (zgodnie z metodyką pracy nauczyciela).*

### **CELE OGÓLNE:**

1. Poznanie istoty i celów współczesnej pedagogiki specjalnej (pedagogiki włączającej).
2. Poznanie różnych, specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz zasad zaspokajania ich.

### **CELE SZCZEGÓLNE:**

*Po ukończeniu kursu uczestnik:*

1. posiada umiejętności przeprowadzania obserwacji i wstępnej diagnozy pod kątem występowania u dzieci zaburzeń rozwojowych/niepełnosprawności oraz ponadprzeciętnych zdolności;
2. posiada umiejętności interpretowania zapisów i zaleceń sformułowanych w opiniach i orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanych uczniom przez poradnie psychologiczno – pedagogiczne.
3. zna kierunki wspomagania zaburzonego rozwoju dziecka oraz podstawowe sposoby pracy z dziećmi ze stwierdzonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
4. zna zasady opracowywania programu edukacyjno-terapeutycznego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
5. zna zasady organizowania uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych specjalistycznych: zajęć edukacyjnych oraz specjalistycznych zajęć pomocowych.

### **TREŚCI KSZTAŁCENIA:**

1. Różne rodzaje zaburzeń rozwojowych i zróżnicowane sposoby zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Kierunki pracy rewalidacyjnej/rehabilitacyjnej.
2. Dzieci wybitnie uzdolnione i ich specjalne potrzeby edukacyjne.
3. Organizowanie kształcenia, wychowania i opieki dzieciom i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
4. Opracowywanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

### **HARMONOGRAM:**

zgodnie z harmonogramem kursu, opracowanym przez organizatora kursu.

### **FORMY I METODY REALIZACJI:**

prezentacja, mini- wykłady, praca w grupach, dyskusje na forum grupy, analiza dokumentów (opinii, orzeczeń), ćwiczenia, praca własna uczestników.

## I. PEDAGOGIKA SPECJALNA – SCENARIUSZE ZAJEĆ (10 godz.)

### Przebieg zajęć:

**Temat: Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – kategorie potrzeb oraz kryteria diagnostyczne.**

*Czas trwania – 3 godziny.*

1. Wprowadzenie w problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży; różnicowanie pojęć: odchylenia i zaburzenia rozwojowe (definiowanie pojęć - zgodnie ze współczesną pedagogiką, w tym pedagogiką specjalną oraz prawem oświatowym) - wykład.
2. Omówienie pojęć „uczniowie zdolni” oraz „uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się” – wykład, a następnie krótka wymiana spostrzeżeń, refleksji oraz wątpliwości dotyczących ww. kwestii.
3. Omówienie kryteriów diagnostycznych w ustalaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży.
4. Ograniczenia i potencjał rozwojowy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – rozwój poznawczy, emocjonalne i społeczne funkcjonowanie (praca w grupach: określanie specjalnych potrzeb ww. uczniów)

**Temat: Szkolne funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością – możliwości pomocy i wspierania indywidualnego rozwoju. Jak pracować z uczniem zdolnym?**

*Czas trwania – 4 godziny.*

1. Omówienie najczęściej spotykanych rodzajów niepełnosprawności, z uwzględnieniem stopnia upośledzenia oraz różnic indywidualnych spowodowanych m.in.: etiologią zaburzeń, indywidualnymi cechami osobowości dziecka, zróżnicowanym potencjałem intelektualnym itd.
  - a) niepełnosprawność intelektualna – potencjał, ograniczenia, zasady oligofrenopedagogiki i rewalidacja.
  - b) autyzm dziecięcy – różne postacie, charakterystyczne zachowania dzieci autystycznych, potencjał, ograniczenia, wspomaganie rozwoju.
  - c) dzieci słabo widzące i niewidzące – ukazanie indywidualnych różnic potrzeb i możliwości uczenia się dzieci z uszkodzonym wzrokiem; omówienie kierunków rehabilitacji wzroku, typowych adaptacji miejsc pracy ucznia z ww. dysfunkcją (oświetlenie, kontrast, wielkość, przestrzeń) oraz specjalistycznej opieki pedagogicznej.
  - d) dzieci słabo słyszące i niesłyszące – ukazanie tej niepełnosprawności jako najbardziej ograniczającej rozwój dziecka, izolującej społecznie oraz powodującej najdotkliwsze konsekwencje w rozwoju indywidualnym. Na podstawie informacji prowadzącego – uczestnicy określają sposoby możliwej pomocy dziecku z uszkodzonym słuchem w warunkach szkolnych oraz domowych.
2. Jak pracować z dzieckiem zdolnym? – interaktywna prezentacja multimedialna (Cechy szczególne ucznia uzdolnionego; różne rodzaje nadpobudliwości. Typowe zachowania i postawy uczniów zdolnych. Kształcenie uczniów zdolnych.) Po zakończeniu prezentacji – wymiana spostrzeżeń, doświadczeń, przykładów dobrej praktyki pedagogicznej, a także wyjaśnianie wątpliwości i problemów indywidualnych.

## **Temat: Organizacja procesu kształcenia w szkole integracyjnej.**

**Czas trwania – 3 godziny.**

1. Przypomnienie praw ucznia z niepełnosprawnością – określonych przepisami prawa oświatowego (realizuje prowadzący lub uczestnicy pod kierunkiem prowadzącego – w zależności od zasobów wiedzy uczestników).
2. Omówienie propozycji CMPP-P w Warszawie - standardów dostosowania wymagań edukacyjnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
3. Organizowanie różnych form pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych – interaktywna prezentacja multimedialna.
4. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej i integracyjnej, a nauczanie włączające (najnowsze kierunki pedagogiki oraz planowane zmiany w prawie oświatowym) – informacje prowadzącego.

### **Pomoce do realizacji zajęć (elementy pakietu edukacyjnego):**

- 1) Prezentacja multimedialna pn.: „Rozpoznawanie talentów dziecka”.
- 2) Prezentacja multimedialna pn.: „Organizacja procesu kształcenia w szkole ogólnodostępnej”.
- 3) Materiały dla uczestników – syntetyczne opracowanie treści kształcenia.

### **Literatura:**

1. Affolter F.: *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. WSiP, Warszawa 1997.
2. Attwood T.: *Zespół Aspergera*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
3. Błęszyński J. (red.): *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
4. Błęszyński J.: *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. WSP, Słupsk 1998.
5. Błęszyński J. (red. nauk.): *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2005, wyd.II zmienione (recenzja).
6. Błęszyński J. (red.): *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem. Teoria-Metodyka-Przykłady*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.
7. Bogdanowicz M., (1985) *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*.
8. Bogdanowicz M. *Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*.
9. Danielewicz D., Pisula E. (red.): *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane Zagadnienia*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.
10. Duffy M., Maj W., *Ocena i adaptacja miejsca pracy dla osób niewidomych i słabo widzących* [w:] *Poradnik pracodawcy osób niewidomych i słabo widzących*, Warszawa 2000.
11. Esveldt-Dawson K., Kazdin A.: *Jak utrwaląć wyuczone zachowanie (seria: Jak kierować zachowaniem)*. Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 2000.
12. Gabony P., Glasson F., *Życie z autyzmem. Uczymy się...*, Zeszyty I-IX. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją SYNAPSIS, Warszawa 2005.
13. Głodkowska J., (2000) *Pomóżmy dziecku upośledzonemu doświadczać przestrzeni*.
14. Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina of Poznań 1997.
15. Grandin T., *Myślenie obrazami*, Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją SYNAPSIS, Warszawa 2006
16. Gray C., Leihg A., *Historijki społeczne. Ja i mój świat*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją SYNAPSIS, Warszawa 2005. (recenzja).
17. Hall R.V., Hall M.L.: *Jak stosować systematyczną uwagę i aprobatę* (z serii: Jak kierować zachowaniem). Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym Gdańsk 2000.
18. Hall R.V., Hall M.L.: *Jak stosować wzmocnienia*(z serii: Jak kierować zachowaniem).

- Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym Gdańsk 2000.
19. Jakubowski S. (red), *Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące [w:] Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Warszawa 2001.
  20. Jakubowski S.: *Pomoce dydaktyczne i środki techniczne przydatne w nauczaniu dzieci z uszkodzonym wzrokiem [w:] Poradnik dydaktyczny dla nauczyciel...*, Warszawa 2001.
  21. Kostrzewski J., (1997) *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego*. Roczniki pedagogiki specjalnej.
  22. Kuczyńska –Kwapisz J.: *Dzieci niewidome i słabowidzące*, APS, Warszawa 1996
  23. Kuczyńska -Kwapisz J., Kwapisz J., *Rehabilitacja osób niewidomych i słabowidzących – Poradnik metodyczny*, Warszawa 1996.
  24. Lovaas O. I.: *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. WSiP, Warszawa 1993.
  25. Maas V. F. : *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii Integracji Sensorycznej*. WSiP 1998
  26. Maurice, C. (red.): *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi. Poradnik dla rodziców i osób profesjonalnie zajmujących się problemem*. Twigger. Warszawa 2002.
  27. McKernan T., Mortlock J.: *Autyzm w centrum uwagi – podręcznik dla profesjonalistów*. Fundacja Wspólnota Nadziei, Kraków 2004.
  28. Mesibow, G., Schopler, E., Schaffer, B., Landrus, R.: *Profil psychoedukacyjny dla młodzieży i dorosłych (AAPEP). Indywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwojowymi*. Tom IV. Twigger, Warszawa 2002.
  29. Pisula E., D. Danielewicz (red.nauk.): *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.
  30. Schopler E., Lansing M., Waters.: *Ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne i Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 1991.
  31. Schopler E., Reichler R. J., Bashford A., Lansing M. D., Marcus L. M.: *Profil Psychoedukacyjny*. Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 1995.
  32. Schopler E., Reichler R. J., Lansing M.: *Techniki nauczania dla rodziców o profesjonalistów*. Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, Gdańsk 1995.
  33. Serafin T. (red.): *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów, dla terapeutów oraz dla rodziców*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, 2005.
  34. Striefel S.: *Jak uczyć przez modelowanie i imitację (z serii: Jak kierować zachowaniem)*. Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym. Gdańsk 2000.
  35. Waclaw W., Aldenrud U., Ilsted S.: *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera. Praktyczne doświadczenia z codziennej pracy*. „Śląsk”, Katowice 2000.
  36. Walczowska-Dutka M.: *Program nauki komunikacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2005.
  37. Von Tetzchner S., Martisen H.: *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Stowarzyszenie na Rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania Się „Mówić bez słów”. Warszawa 2002.

oraz

*Poradniki metodyczne dla nauczycieli kształcących uczniów z różnego rodzaju i stopniami niepełnosprawności w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych – MEN 2001r.*

<p style="text-align: center;"><b>I. PEDAGOGIKA SPECJALNA</b> <b>MATERIAŁY DLA UCZESTNIKÓW – SPIS TREŚCI</b></p>
--

**I. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.**

1. Uczniowie z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi:
  - a) Uczniowie z odchyleniami rozwojowymi.
  - b) Uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi.
2. Uczniowie zdolni.
3. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce.

**II. Specjalne potrzeby edukacyjne – kryteria diagnostyczne.**

1. Kryterium organiczne.
2. Kryterium psychiczne (psychologiczne).

**III. Szkolne funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością - możliwości pomocy.**

1. Niepełnosprawność intelektualna.
2. Autyzm dziecięcy.
3. Dzieci słabo widzące i niewidzące.
4. Dzieci słabo słyszące i niesłyszące.

**IV. Jak pracować z dzieckiem uzdolnionym?**

1. Cechy szczególne ucznia uzdolnionego. Różne rodzaje nadpobudliwości.
2. Zachowania i postawy uczniów zdolnych.
3. Kształcenie uczniów zdolnych.

**V. Organizacja procesu kształcenia w szkole integracyjnej.**

5. Prawa ucznia z niepełnosprawnością.
6. Standardy dostosowania wymagań edukacyjnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*propozycja*).
7. Organizowanie różnych form pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

**VI. Słowniczek niektórych terminów używanych w opiniach i orzeczeniach wydawanych przez poradnie psychologiczno- pedagogiczne.**

**Literatura.**

## I. PEDAGOGIKA SPECJALNA – MATERIAŁY DLA UCZESTNIKÓW (10 godz.)

### I. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można wyróżnić następujące grupy:

1. Uczniowie z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, w tym
  - a) uczniowie z odchyleniami rozwojowymi,
  - b) uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi.
2. Uczniowie zdolni.
3. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce.

**Uczniowie z z a b u r z e n i a m i rozwojowymi** - to dzieci i młodzież, uznawani w świetle przepisów prawa oświatowego za uczniów niepełnosprawnych, którzy otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Kategorie niepełnosprawności uczniów, dla których organizuje się kształcenie specjalne, są określone w § 2 *rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005r. 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).

W rozporządzeniu rozróżnia się dwie kategorie uczniów/dzieci wymagających stosowania w procesie kształcenia specjalnej organizacji nauki i metod pracy dydaktycznej:

- a) **niepełnosprawnych,**
- b) **niedostosowanych społecznie.**

Kształcenie specjalne organizuje się dla uczniów niepełnosprawnych, wymienionych w § 2 ust. 1 pkt 1-8 ww. rozporządzenia, tj.:

- 1) niesłyszących
- 2) słabo słyszących,
- 3) niewidomych,
- 4) słabowidzących,
- 5) z niepełnosprawnością ruchową,
- 6) z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,
- 7) z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- 8) z autyzmem,

którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W przypadku, gdy w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego poradnia wskaże występowanie u ucznia co najmniej dwóch z wyżej wymienionych niepełnosprawności, mówimy o występowaniu u niego **niepełnosprawności sprzężonej**, wymienionej w § 2 ust. 1 pkt 9 ww. rozporządzenia, np. u dzieci głuchoniewidomych lub niewidomych z upośledzeniem umysłowym.

Aktualnie w szkołach są jeszcze uczniowie, którym PP-P wydały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, z **powodu choroby przewlekłej lub z powodu zaburzeń psychicznych**. Wystawianie takich orzeczeń było zasadne przed 15 lutego 2005r., tzn. przed dniem wyjścia w życie wymienionego wyżej rozporządzenia. Obecnie dzieciom z chorobami przewlekłymi i z zaburzeniami psychicznymi, którym stan zdrowia utrudnia lub uniemożliwia uczęszczanie do szkoły, system oświaty zapewnia możliwość realizowania obowiązku szkolnego w szkołach specjalnych, zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej. **W szkołach tych nie jest wymagane orzeczenie o potrzebie kształcenia**

**specjalnego.** Dzieci przewlekle chore lub z zaburzeniami psychicznymi mogą także – ze względu na stan zdrowia - korzystać z indywidualnego nauczania.

W świetle powyższego wynika więc, że orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą otrzymać uczniowie, u których publiczna poradnia psychologiczno-pedagogiczna stwierdziła co najmniej jedną z następujących kategorii niepełnosprawności:

1. upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim;
2. upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym lub znacznym;
3. autyzm;
4. niepełnosprawność ruchową;
5. uszkodzony słuch (głusi i słabo słyszący)
6. uszkodzony wzrok (niewidomi i słabowidzący);
8. zagrożenie niedostosowaniem społecznym;
9. niedostosowanie społecznie;
10. zaburzenia zachowania;
11. zagrożenie uzależnieniem,

Do 15 lutego 2005r. również uczniowie:

12. przewlekle chorzy;
13. z zaburzeniami psychicznymi.

## **II. Specjalne potrzeby edukacyjne – kryteria diagnostyczne.**

### Kryterium organiczne:

- uczniowie z zaburzeniami lub dysfunkcjami ruchowymi – dzieci i młodzież z zaburzeniami w rozwoju motoryki małej (tzn. obejmującej artykulację i manipulację) i motoryki dużej przejawiającymi się m.in. nadmiernym bądź niskim napięciem mięśniowym, synkinezjami, stereotypią ruchową, brakiem koordynacji ruchowej itp.),
- uczniowie z zaburzeniami wzrokowymi – dzieci i młodzież słabo widzące i niewidome,
- uczniowie z zaburzeniami słuchowymi – dzieci i młodzież słabo słyszące i głuche,
- uczniowie z zaburzeniami OUN – dzieci i młodzież z mózgowym porażeniem dziecięcym, epilepsją, afazją dziecięcą oraz innymi schorzeniami neurologicznymi,
- uczniowie z deficytami rozwojowymi w zakresie poszczególnych funkcji poznawczych – dzieci i młodzież z dysleksją rozwojową,
- uczniowie chorzy przewlekle.

### Kryterium psychiczne (psychologiczne):

- uczniowie szczególnie uzdolnieni,
- uczniowie upośledzeni umysłowo,
- uczniowie z zaburzeniami rozwoju psychicznego – dzieci i młodzież z zaburzeniami rozwoju mowy i języka, ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych i funkcji motorycznych,
- uczniowie z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi – dzieci i młodzież autystyczne, z zaburzeniami dezintegracyjnymi, hiperkinetycznymi,
- uczniowie z zaburzeniami zachowania i emocji – dzieci i młodzież z nadpobudliwością ruchową, z zaburzonym zachowaniem, z zaburzeniami emocjonalnymi, z zaburzeniami funkcjonowania społecznego.

[Sporządzone w oparciu o ICD-10 i DSM IV; Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydają pp-p tylko takim uczniom, którzy wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki i specjalnych metod pracy (wynika z art.71b.ust.1 ustawy o systemie oświaty)].



Stopnie upośledzenia umysłowego dzieci i młodzieży oraz przyjęte kryteria diagnostyczne przedstawia poniższa tabela:

Tab. nr: 1. : Stopnie upośledzenia umysłowego wg ICD-10 oraz DSM-IV.

<b>STOPNIE UPOŚLEDZENIA UMYSŁOWEGO</b>			
<b>ICD – 10</b>		<b>DSM – IV</b>	
<b>F70 – F79</b>	<p><u>Wskazówki diagnostyczne</u></p> <p>Ocena poziomu funkcjonowania intelektualnego powinna uwzględniać wszelkie dostępne informacje, w tym: objawy kliniczne, zachowania adaptacyjne (oceniane w odniesieniu do przynależności kulturowej danej osoby) oraz wyniki testów psychometrycznych.</p> <p>Do ostatecznego rozpoznania wymagane jest stwierdzenie obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego prowadzące do zmniejszonej zdolności przystosowania się do codziennych wymagań w normalnym otoczeniu społecznym. Podstawą rozpoznania powinna być ocena ogólnej zdolności, a nie jedynie ocena określonego deficytu lub braku umiejętności z zakresu jakiegś</p>	<b>Upośledzenie umysłowe</b>	<p><u>Wskazówki diagnostyczne</u></p> <p>Każdy system klasyfikacji dotyczący zachowań jest jednocześnie i arbitralny, i pragmatyczny. W przypadku upośledzenia umysłowego próby określenia różnych jego stopni coraz wyraźniej sprawdzane są do pomiaru za pomocą standaryzowanych testów ilorazu inteligencji.</p> <p>Średnia ta, reprezentująca przeciętny poziom wykonania testu przez dzieci z danej grupy wiekowej, wynosi 100. Odchylenie standardowe w większości testowanych grup wynosi 15. W przybliżeniu dwie trzecie wyników mieszczą się przedziale plus minus jedno odchylenie standardowe od średniej, to znaczy między ilorazem inteligencji równym 85 i ilorazem inteligencji równym 115. Wartość ilorazu inteligencji równa około 70 jest, zatem wartością odległą od średniej o około dwa odchylenia standardowe. Przy założeniu</p>

	<p>pojedynczej sfery. Podane poziomy ilorazu inteligencji (II) należy traktować jako wskazówkę i, w związku z ograniczeniami ich międzykulturowej rzetelności, nie należy stosować w sposób sztywny. Iloraz inteligencji należy określać na podstawie wystandaryzowanych, indywidualnie zastosowanych testów inteligencji, dla których powinny być opracowane lokalne normy uwzględniające czynniki kulturowe.</p>		<p>normalnego rozkładu wartości Ilorazu Inteligencji II na krzywej dzwonowej, u około 2,5% populacji należy oczekiwać tej wartości poniżej 70.</p> <p>Testy inteligencji nie są nieomyłne, a na ich wykonanie wpływa wiele czynników, takich jak motywacja, zmęczenie i aktualny stan zdrowia. Trzeba także pamiętać, że testy te były pomyślane dla ściśle określonych celów, to znaczy dla przewidywania przyszłych osiągnięć dzieci w nauce szkolnej. Dlatego, kiedy mówimy o różnych stopniach upośledzenia umysłowego, mówimy przede wszystkim o zdolności do osiągania sukcesów w nauce szkolnej.</p>
<p><b>F70</b> Upośledzenie umysłowe lekkie II = 50 do 69</p>	<p><i>Obejmuje:</i> ociążałość umysłową, lekki niedorozwój umysłowy (lekkie opóźnienie umysłowe), lekka oligofrenia.</p>	<p><b>Lekkie upośledzenie II = 50-55 do około 70</b></p>	
<p><b>F71</b> Upośledzenie umysłowe umiarkowane II = 35 a 49</p>	<p><i>Obejmuje:</i> umiarkowany niedorozwój umysłowy (umiarkowane opóźnienie umysłowe), umiarkowana oligofrenia.</p>	<p><b>Umiarkowane upośledzenie II = 35-40 do 50-55</b></p>	

<p><b>F72</b></p> <p><b>Upośledzenie umysłowe znaczne</b></p> <p><b>II = 20 do 34</b></p>	<p><i>Obejmuje:</i></p> <p><b>znaczny niedorozwój umysłowy (znaczne opóźnienie umysłowe), znaczna oligofrenia.</b></p>	<p><b>Znaczne upośledzenie</b></p> <p><b>II = 20-25 do 35-40</b></p>	
<p><b>F73</b></p> <p><b>Upośledzenie umysłowe głębokie</b></p> <p><b>II = jest niższy, niż 20</b></p>	<p><i>Obejmuje:</i></p> <p><b>głęboki niedorozwój umysłowy (głębokie opóźnienie umysłowe), głęboka oligofrenia.</b></p>	<p><b>Głębokie upośledzenie</b></p> <p><b>II = poniżej 20-25</b></p>	
<p><b>F78</b></p> <p><b>Inne upośledzenie umysłowe</b></p>	<p><b>Ocena stopnia upośledzenia intelektualnego przy zastosowaniu normalnych procedur jest szczególnie trudna lub niemożliwa z powodu towarzyszących zmian w zakresie czucia zmysłowego lub zmian fizycznych, jak w przypadku osób niewidomych, głuchoniemych, głęboko zaburzonych w zakresie zachowania i fizycznie niesprawnych.</b></p>		

<p><b>F79</b></p> <p><b>Upośledzenie umysłowe, nie określone</b></p>	<p><b>Istnieją dowody na obecność upośledzenia umysłowego, ale brak jest dostatecznych informacji, aby zaliczyć pacjenta do jednej z powyższych kategorii</b></p>		
--	---	--	--

### III. Szkolne funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością – możliwości pomocy.

#### 1. Niepełnosprawność intelektualna.

Jedyną dającą się logicznie uzasadnić przesłanką utrzymywania się terminu „upośledzenie umysłowe” w literaturze i praktyce, jest społeczna potrzeba posiadania kryterium, pozwalającego na odsiew z populacji części dzieci, które nie radzą sobie ze s t a n d a r d o w y m i wymaganiami edukacyjnymi, i – odpowiednio- części dorosłych niezdolnych do samodzielnej egzystencji.

Natomiast w sensie klinicznym pojęcie to nie ma sensu, ponieważ przy takich kryteriach definicyjnych krąg upośledzenia umysłowego włącza się osoby o ogromnie zróżnicowanym typie patologii, które wymagają zróżnicowanych metod rehabilitacji i terapii (Kościelska M. 1995, s.97).

W ciągu ostatnich czterdziestu lat sformułowano kilka definicji niedorozwoju umysłowego. Jednym ze źródeł klasyfikacji zaburzeń funkcjonowania psychicznego jest Diagnostic and Statistical Manual, którego czwarta wersja ukazała się w 1994r. (American Psychiatric Association). Zamieszczona w tym podręczniku definicja ustala, że „istotną cechą upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, jest **istotnie niższy ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego (kryterium A), który współwystępuje przy z n a c z n y c h ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch następujących obszarach sprawności: (kryterium B)**

- w obszarze komunikacji,
- w obszarze samodzielności,
- w obszarze życia domowego,
- w obszarze społeczno-międzyludzkich umiejętności
- w obszarze praca, czas wolny, zdrowie i bezpieczeństwo.

**Początek tego stanu musi wystąpić przed 18 rokiem życia (kryterium C).**

Upośledzenie umysłowe ma różnorodną etiologię i może być uważane jako efekt różnorodnych procesów patologicznych, które oddziałują na funkcjonowanie centralnego systemu nerwowego.

**Niedorozwój umysłowy** – zgodnie z definicją- jest szczególnym, specyficznym stanem, w którego charakterystyce podstawowe są pojęcia: możliwości (inteligencja, umiejętności przystosowawcze), środowisko i funkcjonowanie.

**Inteligencję i umiejętności przystosowawcze**, osoby upośledzone umysłowo rozwijają i wykorzystują w konkretnym środowisku (domu, szkole, pracy w społeczności). Od dawna podkreśla się w piśmiennictwie, wyższy iloraz dojrzałości społecznej od innych wskaźników inteligencji osób z upośledzeniem umysłowym, bagatelizując jednocześnie jego znaczenie dla diagnozy upośledzenia. Chodzi o to, że **dzieci, określane jako upośledzone,**

*mogą ujawniać właściwość, która ma kapitalne znaczenie zarówno dla współżycia społecznego, jak i psychicznego rozwoju jednostki, mianowicie wrażliwość na ludzi (wrażliwość interpersonalną).*

**Wrażliwość interpersonalna** stwarza szansę uczenia się od ludzi wszystkiego, co w życiu jest potrzebne. Jeśli tych umiejętności dzieciom brakuje, można domniemywać, że ich kontakty z ludźmi były mało wartościowe lub wręcz szkodliwe dla rozwoju (M.Kościelska 1995).

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym stanowią ok. 3% całej populacji. W grupie tej: 89% - to przypadki upośledzenia w stopniu lekkim, 6% - w stopniu umiarkowanym, 3,5% w stopniu znacznym i 1,5% w stopniu głębokim.

Należy jednak pamiętać, że:

- u uczniów o tym samym ilorazie inteligencji opóźnienie w rozwoju może mieć inny ciężar gatunkowy,
- przedziały I.I. są tak duże, że różnice między uczniami z górnej i dolnej granicy przedziałów są znaczne ze względu na dynamikę rozwoju i maksymalne możliwości,
- zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, o różnorodnym charakterze i nasileniu dodatkowo zmieniają funkcjonowanie uczenia.

**Wniosek:** uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stanowią grupę o zróżnicowanym rozwoju psychoruchowym, a także ujawniają różnorodną wrażliwość interpersonalną.

Pracując z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim musimy znać jego możliwości w zakresie:

- 1) procesów instrumentalnych (uwaga, pamięć, mowa, spostrzeganie, myślenie, motoryka),
- 2) procesów ustosunkowań (emocje, motywację, dojrzałość społeczną),
- 3) pionu nauki i pracy.

### **Procesy instrumentalne.**

- Uczeń z lekkim upośledzeniem umysłowym dobrze koncentruje uwagę dowolną na materiale konkretnym. Krótko i słabo na treściach abstrakcyjnych, które wykraczają poza obszar jego rozumienia.
- Może mieć dobrą pamięć mechaniczną czy fotograficzną. Natomiast bardzo słaba jest u niego pamięć logiczna i dowolna. Uczy się bez zrozumienia. Ma wolne tempo uczenia się. Zapamiętuje natomiast piosenki czy wiersze.
- Zazwyczaj opóźniony jest u niego rozwój mowy. Uczeń ma trudności z wypowiedaniem myśli, formułowaniem wypowiedzi. W mowie widoczny jest mały zasób słów. Częste są wady wymowy.
- W myśleniu ucznia dominuje konkretno-obrazowy poziom organizacji nad pojęciowo-słownym. Jest upośledzone abstrahowanie, uogólnianie, porównywanie oraz rozumowanie przyczynowo-skutkowe, wnioskowanie i tworzenie pojęć.
- Uczeń jest mało samodzielny w myśleniu. Ma obniżony krytycyzm i ograniczoną zdolność do samokontroli. Dostatecznie dobrze definiuje pojęcia konkretne ale nie abstrakcyjne.
- W jego rozwoju od początku opóźniona jest motoryka. Opóźnione jest siadanie, chodzenie. Ruchy są mało precyzyjne i słabo skoordynowane.

### **Procesy ustosunkowań.**

- U ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim osłabiona jest kontrola emocji, popędów, dążeń. Jest utrudnione jego przystosowanie społeczne (maksymalny poziom dojrzałości społecznej dochodzi do 17 lat).
- Jest on zdolny do uczuć wyższych.

## **Pion nauki i pracy.**

- Uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym są w stanie opanować materiał programowy pięciu klas szkoły podstawowej masowej (ogólnodostępnej).
- Mogą uczyć się w szkołach integracyjnych, zespołach szkół specjalnych, a także przebywać w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych.
- Pracują w wyuczonych zawodach w zakładach pracy lub pracy chronionej.

## **Uczenie się nie jest procesem odbywającym się wyłącznie w głowie!**

Mając na względzie uwarunkowania rozwojowe dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, r o z p o c z y n a j ą c e g o n a u k ę powinniśmy zdawać sobie sprawę, iż na równi z atrakcyjnym warsztatem dydaktycznym, istotne jest także **wspomaganie rozwoju intelektualnego oraz sfery emocjonalno-wolicjonalnej poprzez różne formy aktywności**. Jedną z nich, szczególnie ważną na początku nauki szkolnej jest **k s z t a ł t o w a n i e d o ś w i a d c z e ń r u c h o w y c h**.

Pomocną i skuteczną w tym względzie jest *metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Wspomaga ona rozwój uczniów w zakresie:

- poznania własnego ciała,
- nabywania pewności siebie,
- poczucia bezpieczeństwa w otoczeniu, nawiązywania kontaktów i współpracy z partnerem i grupą,
- wzmacnia własną twórczość dzieci.

Niezależnie od stopnia stwierdzonej u ucznia niepełnosprawności intelektualnej, nauczyciela obowiązują w pracy następujące **z a s a d y o l i g o f r e n o p e d a g o g i k i**:

- 1) życzliwej pomocy i tworzenia warunków poczucia bezpieczeństwa;
- 2) kształtowania pozytywnej atmosfery;
- 3) akceptacji;
- 4) aktywności;
- 5) systematyczności;
- 6) pogłębienia;
- 7) samodzielności;
- 8) związku indywidualizacji z uspołecznieniem;
- 9) dostosowania treści kształcenia do potrzeb każdego dziecka;
- 10) stopniowania trudności;
- 11) korekcji zaburzeń;
- 12) wiązania teorii z praktyką.

Zestawienie podstawowych informacji nt. organizowania edukacji dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną zawiera tabela nr: 2.

Podstawa kształcenia	Poziom rozwoju umysłowego	Typ dokumentu z PPP	Typ szkoły	Program nauczania	Ocenianie wewnętrzne	Ocenianie zewnętrzne	Rodzaj świadectwa
Podstawa kształcenia ogólnego	Przeciętny poziom	* Opinia,	Szkoła ogólnodostępna, integracyjna, specjalna	Program oparty o podstawę kształcenia ogólnego – wybrany lub napisany przez nauczyciela	Oceny końcoworoczne w skali 1-6, wynikające z WSO i realizowanego programu	Arkusz standardowy lub dostosowany (zmysły)	Świadectwo standardowe
	Niższy niż przeciętny	* Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego					
	Upośledzenie umysłowe stopnia lekkiego	<u>(zaburzenia zmysłów, funkcji ruchowych, niedostosowanie społeczne.)</u>		Program oparty o podstawę kształcenia ogólnego – wybrany, napisany lub zaadaptowany przez nauczyciela, dostosowany do możliwości i potrzeb ucznia	Oceny końcoworoczne w skali 1-6, wynikające z WSO i realizowanego programu	Arkusz A 8	
Podstawa kształcenia ogólnego dla uczniów upośledzonych w stopniu umiarkowanym lub znacznym	Upośledzenie umysłowe stopnia umiarkowanego	Orzeczenie	Szkoła ogólnodostępna, integracyjna, specjalna	Program oparty o podstawę kształcenia ogólnego – wybrany lub napisany przez nauczyciela	Ocena opisowa	Nie dotyczy	
	Upośledzenie umysłowe stopnia znacznego						
-	Upośledzenie umysłowe stopnia głębokiego	Orzeczenie	Ośrodek szkolno-wychowawczy	Program rewalidacyjno-wychowawczy opracowany przez nauczyciela na podstawie orzeczenia i obserwacji ucznia	Ocena postępów	Nie dotyczy	Nie dotyczy

Tab. nr: 2.: Zestawienie podstawowych informacji nt. organizowania nauki szkolnej dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

## **Jak pomóc dziecku z upośledzeniem umysłowym w klasie?**

- Warunkiem udzielenia uczniowi pomocy jest dobra znajomość możliwości ucznia ze szczególnym uwzględnieniem jego mocnych stron takich jak: dobra pamięć mechaniczna, uzdolnienia muzyczne, empatia i inne;
- zwracamy się do ucznia zawsze po imieniu, z poszanowaniem jego godności bez zdrobnień i infantylnych zachowań;
- organizując miejsce pracy ucznia z niepełnosprawnością intelektualną – sadzamy go zawsze blisko nauczyciela;
- organizując proces uczenia się – umożliwiamy uczniowi pracę w małych grupach, z korzystaniem ze wsparcia i kompetencji kolegów;
- zdecydowanie zwiększamy częstotliwość stosowania wzmocnień pozytywnych wobec ucznia;
- komunikując się - kierujemy do dziecka krótkie, zrozumiałe polecenia;
- organizując proces uczenia się, zawsze dbamy o oddziaływania wielozmysłowe (w procesy poznawcze angażowanych wiele zmysłów; podkreślamy markerem rzeczy ważne do zapamiętania ;
- przygotowując sprawdziany, zawsze pamiętamy o opracowaniu wersji dostosowanej do potrzeb i możliwości edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością - o niższym stopniu trudności, konkretne, mające praktyczne zastosowania;
- pamiętamy też, aby zawsze dać uczniowi możliwość korzystania z różnych pomocy dydaktycznych (plakaty, plansze, kalkulator, liczniki) oraz częściej angażować go w czynności zadaniowe, manipulacyjne, o charakterze praktycznym;
- ocena osiągnięć ucznia powinna oceniać nie tyle efekt, ile wysiłek włożony w pracę;
- rolą nauczyciela ucznia z niepełnosprawnością intelektualną jest też pomóc dziecku znaleźć najlepszy dla niego sposób uczenia i zapamiętywania (własny styl ucznia się, techniki, pokonywanie trudności).

## **2. Autyzm dziecięcy.**

Problem dotyczy w Polsce około 10 000 dzieci i młodzieży oraz trudnej do określenia, ze względu na braki w diagnozowaniu, liczby dorosłych osób z autyzmem, szacowanej na kilka tysięcy. Razem z rodzinami, również ciężko dotkniętymi skutkami choroby, obejmuje bezpośrednio ponad 50 000 osób

Sytuacja dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych z autyzmem w opinii rodziców i profesjonalistów oraz zrzeszających ich organizacji jest w Polsce dramatycznie zła. Brak dostępu do pomocy - terapii i edukacji odbiera szansę na poprawę stanu zdrowia i wszechstronny rozwój. Stanowi dotkliwą dyskryminację i wykluczenie ze społeczeństwa. Podnoszone w tej sprawie od lat apele i starania nie przynoszą większego skutku.

W niektórych dziedzinach obserwuje się nawet regres (np. w opiece zdrowotnej)

Obecnie w skali całego kraju pomoc uzyskuje, w zależności od rodzaju świadczenia (medyczne, edukacyjne, pielęgnacyjne itp.) i od typu jednostki od kilku do kilkunastu procent pacjentów.

Autyzm wczesnodziecięcy to zespół poważnych zaburzeń rozwojowych dziecka, manifestujący się do 30 miesiąca życia, związanych z wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego.

Autyzm występuje częściej u chłopców niż u dziewczynek w relacji ( 4:1). Około 70% dzieci autystycznych jest upośledzonych umysłowo.

Autyzm można podzielić na dwa zespoły autyzm:



Autyzm zwany **zespołem Kanner** - charakteryzuje się występowaniem upośledzenia umysłowego. W zachowaniach tych osób występują stereotypie ujawniające się głównie w obszarach motoryki. Dziecko z zespołem Kanner ma ograniczone szanse funkcjonowania społecznego, wymaga profesjonalnej, systematycznej i długoterminowej terapii.

Autyzm zwany **zespołem Asperger** - to łżejsza postać autyzmu. Osoby z tym zespołem zachowują się dziwnie. Brakuje im wycucia, czego inni oczekują i jak inni odczuwają. Nie wykazują respektu przed dorosłymi i nie mają wycucia dystansu. Ich twarz pozbawiona jest mimiki. Osoby te jednak wykazują bogaty słownik są często wyjątkowo utalentowane w niektórych dziedzinach. Dziecko z zespołem Asperger ma spore szanse na przystosowanie społeczne.

#### Charakterystyczne zachowania dzieci autystycznych:

- 1) Trudności w nawiązywaniu kontaktów, w tym kontakcie wzrokowego. Gotowość do dzielenia uwagi daje się zauważyć między szóstym, a trzynastym miesiące życia dziecka. Etap ten ma ogromne znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka.
- 2) Nie okazują emocji lub nieadekwatnie reagują na różne stany emocjonalne, nie odwzajemniają uczuć.
- 3) Występuje brak uśmiechu na widok matki. Nie potrafią reagować spontanicznie, nie dzielą się radością z innymi osobami.
- 4) Występują powtarzające się zachowania „stereotypie” - kręcenie się, wielokrotne układanie przedmiotów w szeregu lub wieży z klocków.
- 5) Występują problemy z percepcją- charakterystyczna nadwrażliwość, niedowrażliwość, biały szum.
- 6) Zabawa nie jest spontaniczna- mają problemy z udawaniem, naśladowaniem, wyobrażaniem sobie czegoś.
- 7) Często koncentrują się na części obiektu a nie na całości.
- 8) Obsesyjnie przywiązują się do różnych przedmiotów. Potrafią chodzić z całą reklamówką przedmiotów.
- 9) Domagają się stałości otoczenia.
- 10) Przywiązują się do rytuałów, np. Oglądanie tego samego programu.
- 11) Często występuje echolalia – powtarzanie zasłyszanych zwrotów. Echolalia może być bezpośrednia i odroczone.
- 12) Może występować mutyzm lub sporadycznie brak użycia słów. Mutyzm- to zamilknięcie na skutek zaburzeń psychicznych, mutyzm może być całkowity lub wybiórczy.
- 13) Dziecko używa ręki dorosłego jeśli potrzebuje czegoś.
- 14) Nie używa zaimka „ja” .
- 15) Nie używa gestów.
- 16) Nie używa zabawek zgodnie z ich przeznaczeniem.
- 17) Nie bawi się z rówieśnikami.
- 18) Preferuje bycie samemu- „AUTOS” – SAM.
- 19) Nie wyciąga rąk w kierunku osoby znanej, która chce go wziąć na ręce.
- 20) Nie macha na do widzenia.
- 21) Nie interesuje się zabawkami. Nie używa zabawek zgodnie z przeznaczeniem.
- 22) Bierze przedmioty do buzi.
- 23) Manipuluje obiektami w szczególny sposób.
- 24) Układanie puzzli – występują szczególne zdolności percepcyjne.

Osoby autystyczne mają ***zaburzone trzy sfery funkcjonowania***:

- 1) relacji,
- 2) porozumiewania się oraz
- 3) zachowań.

***Inne problemy to:***

***z a b u r z e n i a:***

- sensoryczne (np. nadwrażliwość, „biały szum” niedowrażliwość)
- teorii umysłu  
[Trudności z: przewidywaniem, rozumieniem swoich zachowań oraz ich konsekwencji, przewidywaniem, rozumieniem zachowań innych osób oraz ich konsekwencji, rozpoznawaniem, rozumieniem, radzeniem sobie i właściwym wyrażaniem swoich emocji, rozpoznawaniem, rozumieniem, radzeniem sobie z emocjami innych.]
- centralnej koherencji,

a dodatkowo:

- problemy somatyczne,
- problemy neurologiczne.

Każda terapia dziecka autystycznego powinna być oparta na profesjonalnej diagnozie. W usprawnianiu dziecka liczy się wielokierunkowość oddziaływań i powinna ona obejmować różne obszary funkcjonowania.

Istotne jest również podjęcie jak najwcześniejszych działań – tak aby nie dopuścić do narastania objawów wtórnych uszkodzeń i zaburzeń rozwoju.

We wczesnym etapie rozwoju układ nerwowy charakteryzuje się dużą plastycznością, dzięki czemu istnieje możliwość korekcji zaburzonych funkcji a także kompensacji deficytów. Małe dzieci są bardzo podatne na stosowane programy.

***Co możemy zrobić dla dziecka z autyzmem?***

- *„Zrozumieć autyzm”;*
- *Dostosować otoczenie;*
- *Wspomóc rodzinę;*
- *Ustanowić drogi porozumiewania się;*
- *Nauczyć relacji „wymiany”;*
- *Nauczyć kompensowania deficytów;*
- *Przygotować do dorosłości;*
- *Dać szansę na dorosłe życie.*

**Tworzenie skutecznego systemu edukacji dzieci z autyzmem to:**

- a) dostępność do miejsc w szkołach różnego rodzaju – planowanie miejsc:
  - specjalne
  - integracyjne
  - masowe
- b) tworzenie możliwości kształcenia ustawicznego
- c) przygotowanie kadr do nauczania dzieci z autyzmem
- d) przygotowanie indywidualnych programów edukacyjnych
- e) kontrola jakości nauczania (zwłaszcza programy indywidualne w domu, realizacja zaleceń PPP)
- f) sprawdzanie czy subwencja „idzie za dzieckiem”
- g) przeciwdziałanie „wypadaniu” dziecka z systemu

## **Tworzenie przyjaznych warunków**

- małe klasy, grupy,
- indywidualny program – odpowiednie proporcje nauczania indywidualnego i w grupie,
- klarowna struktura czasu, przestrzeni i organizacji nauczania,
- wprowadzanie alternatywnych systemów komunikacji,
- wsparcie przez indywidualnych asystentów,
- dodatkowe pomoce dydaktyczne i komunikacyjne oraz pomieszczenia dostosowane do potrzeb.

## **Proces edukacji a terapia:**

- wsparcie terapeutyczne dla uczniów:
  - w szkole
  - w PPP
  - w ośrodkach specjalistycznych
- wsparcie specjalistyczne dla nauczycieli np. poprzez PPP lub organizacje z Porozumienia Autyzm-Polska
- przygotowanie środowiska kolegów i ich rodziców do integracji

### **3. Dzieci słabo widzące i niewidzące.**

*(zaczerpnięto z materiałów Portalu Ośrodka Adaptacji Materiałów Dydaktycznych APS)*

Najważniejsze czynniki różnicujące potrzeby rehabilitacyjne w obrębie populacji słabowidzących to wiek, czas wystąpienia osłabienia wzroku (wrodzone czy nabyte), rokowanie medyczne, stopień widzenia, umiejętność wykorzystywania posiadanych możliwości wzrokowych i motywacja do jej rozwijania oraz obecność lub brak dodatkowych niesprawności. Rehabilitacja dotyczyć może każdej dziedziny życia słabo widzącego. W przypadku dzieci niemożność wzrokowego opanowania materiału szkolnego nie oznacza, że potencjał wzrokowy nie może być wykorzystywany w innych dziedzinach życia.

Sferami najbardziej narażonymi na zakłócenia z powodu zaburzeń widzenia są orientacja i poruszanie się w przestrzeni, samoobsługa, czynności życia codziennego, porozumiewanie się z otoczeniem (przede wszystkim czytanie i pisanie), czynności związane z nauką, pracą i rekreacją.

Świadczenia rehabilitacyjne specyficzne dla słabowidzących, tj. związane z widzeniem, obejmują świadczenia medyczne (łącznie z dobraniem pomocy optycznych), informowanie na temat schorzenia i jego następstw funkcjonalnych, stymulowanie widzenia (przede wszystkim u osób uznawanych od urodzenia za niewidome, a mających jakieś możliwości widzenia), ćwiczenia w zakresie wykorzystywania wskazówek wzrokowych w otoczeniu i dostosowywanie otoczenia do swoich potrzeb, ćwiczenia sprawności wzrokowych bez pomocy optycznych, ćwiczenia z pomocami optycznymi (lupy, lunety) i nie optycznymi (tj. innymi pomocami ułatwiającymi widzenie, np. lampy, filtry regulujące dopływ światła, regulowane pulpity do czytania, itp.) oraz z pomocami elektronicznymi (powiększalniki telewizyjne, lupy elektroniczne, sprzęt komputerowy i odpowiednio oprogramowanie).

Nauka i praktyka dostarczają dowodów na to, że używanie przez słabowidzących wzroku nie powoduje jego zużycia, ale wręcz sprzyja rozwojowi umiejętności patrzenia i dostrzegania obiektów w otoczeniu. Nie oznacza to, że następuje obiektywne polepszenie wzroku – zwiększenie ostrości lub rozszerzenie pola widzenia. Parametry te zazwyczaj albo pozostają takie same, albo ulegają nawet dalszemu ograniczeniu, np. w związku

z postępującym procesem chorobowym. Zwiększa się natomiast stopień wykorzystania informacji napływających drogą wzrokową.

Umiejętność widzenia nie jest nam dana – uczymy się jej przez całe życie, ale za najważniejszy okres jej kształtowania przyjmuje się pierwsze 6-7 lat życia. Warunkami prawidłowego rozwoju widzenia są prawidłowo zbudowany i funkcjonujący układ wzrokowy, odpowiednie światło i obecność bodźców wzrokowych lub obiektów obserwacji.

Rozwój widzenia u osób słabowidzących przebiega w podobny sposób, jak u osób widzących. Różnice dotyczą przede wszystkim tempa i poziomu opanowania sprawności wzrokowych właściwych kolejnym etapom rozwojowym. Jeśli zaburzenia w układzie wzrokowym wystąpiły przed szóstym rokiem życia, słabowidzący może nauczyć się patrzeć i korzystać z informacji napływających drogą wzrokową mimo swoich ograniczeń. Można mu pomóc w osiąganiu kolejnych etapów rozwoju widzenia w drodze intensywnych ćwiczeń. Mówimy tu o stymulowaniu do patrzenia (otwieranie oczu, zwracanie głowy lub ciała w kierunku obiektu), stymulowaniu widzenia (używanie jaskrawych poruszających się obiektów), rozwijaniu podstawowych sprawności wzrokowych, związanych z kontrolowaniem ruchów gałek ocznych (takich jak fiksacja, czyli umiejętność utrzymania spojrzenia na obiekcie, czy śledzenie, czyli umiejętność prowadzenia wzrokiem poruszającego się obiektu), rozwijaniu pojęć i pamięci wzrokowej oraz wyższych sprawności wzrokowych (takich jak dopełnianie, czyli spostrzeganie całego obiektu na podstawie widocznej jego części, czy umiejętność wzrokowego wyodrębniania obiektu z tła). Słabowidzący uczy się nadawać znaczenie temu, co widzi, i wykorzystywać na co dzień informacje uzyskiwane drogą wzrokową. Punktem wyjścia dla usprawniania widzenia jest poziom rozwoju widzenia, niezależnie od wieku kalendarzowego. W pracy dydaktycznej i terapeutycznej staramy się wykształcić nawyki związane z korzystaniem ze wzroku.

Jaki stopień widzenia kwalifikuje dziecko do „ćwiczeń z widzenia”? Każdy, jeśli wzrok stanowi istotną przyczynę trudności w codziennym życiu. Podejmowano już skuteczne próby stymulowania widzenia u dzieci uznanych i uznających siebie za całkowicie niewidome, a także u dzieci z niesprawnościami sprzężonymi, gdzie wyzwolenie reakcji wzrokowych wymaga czasem specjalnych oddziaływań, wykraczających poza sferę zmysłu wzroku.

Specjalistyczne ćwiczenia mogą prowadzić specjalnie przygotowani terapeuci widzenia, zwani także rehabilitantami wzroku, a pod ich kierunkiem rodzice, nauczyciele, wychowawcy lub inne osoby z najbliższego otoczenia dziecka. Niezastąpieni są rodzice, szczególnie w pracy z małymi dziećmi pozostającymi w domu, ponieważ nawet najlepszy specjalista nie zna dziecka lepiej niż oni. Kiedy można rozpocząć z dzieckiem ćwiczenie wzroku? - im wcześniej, tym lepiej. Podstawowym warunkiem jest brak przeciwwskazań okulistycznych – takim przeciwwskazaniem może być np. stan zapalny w obrębie układu wzrokowego. Przed podjęciem zajęć należy zebrać możliwie najwięcej informacji o dziecku - medyczo-okulistycznych, psychologicznych, pedagogicznych. Diagnoza okulistyczna powinna być uzupełniona – często jest niestety po prostu zastępowana – przez diagnozę funkcjonalną. Diagnoza funkcjonalna polega na zbieraniu informacji o wzrokowym funkcjonowaniu dziecka w jego naturalnym otoczeniu – w domu, przedszkolu, szkole, na podwórku. Celem oceny funkcjonalnej jest określenie stopnia i sposobu wykorzystywania osłabionego wzroku i zakresu samodzielności dziecka, określenie tych sfer, w których dziecko sobie radzi, i tych, w których napotyka na trudności. Podczas oceny funkcjonalnej terapeuta bada wpływ czynników zewnętrznych, takich jak oświetlenie, kontrast, barwy, porządek przestrzenny, itp. na sprawność wzrokową dziecka.

Zajęcia z usprawniania i rehabilitacji wzroku prowadzone są w rozmaitych placówkach świadczących usługi dla osób z uszkodzeniem wzroku. W ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych i słabowidzących powstały pracownie usprawniania widzenia. Terapeuci widzenia prowadzą w tych ośrodkach indywidualne zajęcia

usprawniające. [Przy Dziecięcym Ośrodku Rehabilitacji w Nowym Czarnowie koło Szczecina działa oddział rehabilitacji ciągłej dla dzieci słabowidzących; od 1989 roku działa w Warszawie Poradnia Rehabilitacji Wzroku Słabowidzących zorganizowana przy Polskim Związku Niewidomych] Zajęcia z usprawniania widzenia prowadzone są także na turnusach rehabilitacyjnych dla dzieci i dla dorosłych.

Przetłumaczono, w razie potrzeb zaadaptowano, a także wydano lub udostępniono do użytku wewnętrznego programy rehabilitacyjne i inne materiały do pracy ze słabowidzącymi, m.in.:

- obszerny amerykański *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem*, przeznaczony do pracy z osobami w wieku rozwojowym powyżej 3 lat, przede wszystkim z dziećmi,
- amerykański program *Poza zasięgiem ręki: Rozwijanie widzenia do dali* – przeznaczony do pracy z dziećmi w wieku szkolnym,
- szwedzki podręcznik *Usprawnianie wzroku u słabowidzących*, przeznaczony do ćwiczenia czytania ze starszymi dziećmi i z dorosłymi.

Małe dzieci korzystają m.in. z programu rozwijania umiejętności widzenia 'Lilli i Gogo'. W przygotowaniu do wydania jest obszerny amerykański program usprawniania dzieci w wieku 0 - 6 lat z niesprawnościami sensorycznymi i z dodatkowymi zaburzeniami pod nazwą *INSITE*, zawierający obszerny rozdział pt. „Wzrok”. Służąca do oceny widzenia część diagnostyczna *Skali Rozwojowej Programu* jest już dostępna w druku.

W warunkach kształcenia uczniów z uszkodzonym w **szkole ogólnodostępnej**, aby wysiłek związany ze zdobywaniem wiedzy był dla dziecka źródłem satysfakcji, komfortu psychicznego i samorealizacji - należy koniecznie spełnić kilka warunków:

- dokonać adaptacji miejsca pracy ucznia,
- zapewnić odpowiednie oprzyrządowanie i wyposażenie ucznia we właściwe pomoce i materiały,
- zapewnić specjalistyczną opiekę pedagogiczną.

**Rehabilitacja wzroku obejmuje:** pobudzanie do patrzenia, stymulowanie widzenia, rozwijanie podstawowych sprawności wzrokowych, związanych z kontrolowaniem ruchów gałek ocznych, kształtowanie pojęć i pamięci wzrokowej, osiąganie wyższych sprawności wzrokowych. Punktem wyjścia dla usprawniania widzenia jest poziom rozwoju widzenia, niezależnie od wieku kalendarzowego. U osób ze słabowzrocznością nabytą, gdzie widzenie rozwinęło się prawidłowo, wykształciła się pamięć wzrokowa i sprawności wzrokowe, oddziaływania rehabilitacyjne będą miały na celu przywrócenie sprawności w życiu codziennym. Osoba taka musi nauczyć się patrzeć i widzieć inaczej niż dotychczas, tzn. doprowadzać do oka więcej informacji, wykorzystując do tego kontrast, właściwe oświetlenie, odpowiednie ustawienie gałki ocznej, pomoce optyczne oraz odpowiednio interpretować niewielkie, śladowe często i zniekształcone informacje wzrokowe jakie docierają do jego kory mózgowej.

*Pomocami nieoptycznymi* - są pomoce związane z oświetleniem i jego regulacją: lampy, które mają możliwość zmieniania natężenia światła oraz pomoce łagodzące efekty światłowstrętu, np.: okulary przeciwsłoneczne, barwne filtry z włókna octanowego, czapki z daszkiem, rolety, żaluzje, itp. Do pomocy nieoptycznych zalicza się także pomoce związane z wielkością i kontrastem, np.: materiały wydrukowane powiększonym drukiem, podstawki pod tekst, ramki do czytania (okienka wycięte w kawałku ciemnego kartonu), zeszyty z pogrubioną liniaturą.

*Pomocami optycznymi* - są wszystkie te, które zawierają soczewki powiększające: lunety, lupy, okulary lupowe, okulary lunetowe oraz pomoce kompensujące ubytki w polu widzenia, np.: lunety odwrócone i pryzmaty Fresnela, które powodują przemieszczenie obrazu.

*Pomoce elektroniczne* - to powiększalniki komputerowe i telewizyjne.

### ***Adaptacja miejsca pracy.***

Przystępując do realnych modyfikacji szkolnego środowiska fizycznego, uwzględniających potrzeby ucznia słabo widzącego i niewidomego, powinniśmy rozpocząć działania od prostych technicznie zmian w zakresie:

1. odpowiedniego oświetlenia,
2. kontrastu kolorystycznego,
3. wielkości wykorzystywanych pomocy dydaktycznych,
4. zorganizowania przestrzeni.

#### - Oświetlenie

Bardzo istotnym aspektem w przystosowaniu miejsca pracy dla ucznia słabowidzącego jest oświetlenie. Światło słoneczne jest najbardziej naturalnym rodzajem oświetlenia. Najkorzystniejszym typem oświetlenia sztucznego jest światło mieszane: jarzeniowe do ogólnego oświetlenia klasy, korytarza czy innego pomieszczenia szkolnego, a dodatkowo światło żarowe do pracy z bliska. Dodatkowa lampa powinna być zaopatrzona w ruchome ramię, a obudowa żarówki osłaniać ją całą, by żarówka nie wystawała poza obudowę. Lampkę ustawiamy po przeciwnej stronie w stosunku do ręki pracującej dziecka; do czytania źródło światła powinno być umieszczone po tej stronie, po której uczeń ma lepsze oko.

Należy też zwrócić uwagę na zjawisko olśnień rażącym światłem, najczęściej spowodowane odbiciem promieni od błyszczących blatów ławek, parkietu, luster, szyb w meblach lub oknach. By tego uniknąć powinniśmy pamiętać o zabezpieczeniu w klasie możliwości zasłaniania okien. Pamiętać również należy o potrzebach ucznia słabowidzącego ze światłowstrętem. Ławkę dla takiego ucznia ustawiamy tyłem do okna i z dala od niego.

#### - Kontrast

Na terenie szkoły należałoby wprowadzić oznaczenie pierwszego i ostatniego stopnia schodów jaskrawą farbą lub taśmą odbłaskową, kontrastującą z kolorem posadzki. Dla bezpieczeństwa ucznia niewidomego ostrzeżenie o zbliżających się schodach wykonujemy z paska o wyczuwalnej fakturze. Krawędzie drzwi, szafek, parapety, włączniki światła też oznaczamy jaskrawym kolorem. Listwy przypodłogowe oraz framugi drzwi pomalujemy kolorem kontrastującym z podłogą i ścianami. Duże powierzchnie malujemy matowymi farbami o mocnych, czystych kolorach. Zadbajmy o to, by tablica była duża, czarna lub ciemnozielona, matowa, gładka i dobrze oświetlona, a kreda miękka – biała albo żółta. Blaty powinny mieć matowe powierzchnie lub matowe podkładki, najlepiej jednobarwne. Również jednobarwna, bez wzorów, powinna być wykładzina dywanowa, która stanowi niezbędny element wyposażenia sali lekcyjnej zwłaszcza w klasach nauczania zintegrowanego.

#### - Wielkość

Nauczyciel winien sprawdzić, z jakiej odległości oraz jakiej wielkości litery i przedmioty uczeń widzi najlepiej i pozwalać mu na podchodzenie do oglądanych obiektów, by ułatwić ich poznanie. Przedmioty o zbyt dużych rozmiarach starajmy się zastępować modelami.

#### - Przestrzeń

W klasie stoliki i krzesła ustawmy w taki sposób, by powstała wyraźnie określona ścieżka komunikacyjna. Będzie to z korzyścią zarówno dla uczniów słabowidzących lub niewidomych, jak i dla uczniów pełnosprawnych. Ważne jest, by nauczyciel zwracał uwagę

uczniów na potrzebę zachowania ładu w sali lekcyjnej, na dostawianie krzesełek do stolika, wieszanie plecaków lub umieszczanie ich w odpowiednich miejscach i o ewentualnych zmianach w urządzeniu klasy informował ucznia z dysfunkcją wzroku. Dobrze jest przyjąć zasadę, by drzwi do klasy pozostawiać albo zamknięte, albo całkowicie otwarte.

W pierwszych dniach roku szkolnego dobrze jest przeprowadzić dla wszystkich uczniów lekcję orientacji. Dzięki temu uczeń słabowidzący lub niewidomy będzie umiał zlokalizować i dojść np. do WC, jadalni, świetlicy, szatni, sekretariatu. W miarę możliwości nauczyciel powinien poświęcić temu dodatkowy czas, bądź zasugerować rodzicom, by o to zadbali. Dzięki temu dziecko poczuje się w nowym otoczeniu bezpiecznie i niezależnie. Nauczyciel nie powinien zabraniać niewidomemu lub słabo widzącemu uczniowi samodzielnego poruszania się po szkole. W klasie należy pomóc uczniowi w nabyciu orientacji w ustawieniu mebli, umiejscowieniu stanowisk pracy ulubionych kolegów, biurka nauczyciela.

Jeśli uczeń jest niewidomy, postarajmy się o oznaczenia dotykowe, najlepiej wypukłe, na szafki, półki ucznia, półki z określonymi pomocami, kartami pracy, przyborami. Można je oznaczyć podpisami brajlowskimi. Oznaczenia i podpisy powinny być tak umieszczone, żeby dziecko mogło do nich swobodnie sięgnąć ręką. Od początku kładźmy nacisk na porządkowanie przez ucznia swoich rzeczy na półce.

Stałość w ustawieniu sprzętów jest również istotna w przypadku ucznia słabowidzącego. Z myślą o nim umieścmy, najlepiej na poziomie oczu, duże napisy z informacjami dotyczącymi rozmieszczenia pomocy. Litery powinny być duże, drukowane, na matowym, kontrastowym tle. Pamiętajmy o kontrastowym zestawianiu pomocy - wpłynie to na poprawę widoczności. Pomoce kilkuelementowe, drobne - starajmy się umieszczać w pojemnikach, najlepiej zamykanych. Dobrym pomysłem może być również wykończenie kilku ławek (niekoniecznie tylko dla niewidomego lub słabowidzącego) specjalną listwą przymocowaną dookoła całego blatu, by tworzyła nieco podwyższony brzeg. Zapobiegnie to zsuwaniu się z blatu stolika przypadkowo potrąconych rzeczy, a uczniowi zaoszczędzi kłopotu. Przy ewentualnym zakupie nowego sprzętu postarajmy się zaopatrzyć salę lekcyjną w ławki z ruchomym blatem. Dają one możliwość ustawienia blatu pod różnym kątem. Dzięki temu uczeń słabowidzący może regulować odległość np. do czytanego tekstu tak, by zachować prawidłową postawę ciała.

### ***Odpowiednie oprzyrządowanie i wyposażenie ucznia we właściwe pomoce i materiały.***

Ucznia wyposażonego w pomoce optyczne należy zachęcać do korzystania z nich również na zajęciach lekcyjnych. W przypadku, gdy na podstawie wywiadu z rodzicami okazuje się, że ich dziecko nie korzystało z porad instruktora widzenia, należałoby zainicjować ten kontakt, głównie w celu dobrania odpowiedniej pomocy optycznej oraz dokonania funkcjonalnej oceny widzenia i ewentualnego uczestnictwa w zajęciach z rehabilitacji wzroku. Uczniowi ze szkoły masowej przysługują dodatkowe 2 godziny na zajęcia specjalistyczne typu: usprawnianie widzenia, orientacja przestrzenna, nauka pisma punktowego. Mogą je prowadzić specjaliści z ośrodków specjalnych dla uczniów słabowidzących i niewidomych lub pracownicy z okręgów PZN. Skierowanie na dodatkowe zajęcia wydaje poradnia psychologiczno – pedagogiczna.

Do pracy z bliska niezwykle pomocna uczniowi słabo widzącemu jest lupa - pomoc dająca powiększenie od kilku do kilkunastu razy oraz powiększalnik TV, dający możliwość powiększenia obrazu nawet do 64 razy. Uczniom słabowidzącym może służyć do długotrwałej pracy wzrokowej, ponieważ powoduje – dzięki dużemu polu widzenia

i wygodnej pozycji – mniejsze zmęczenie. Powiększalnik może być używany do czytania, pisania, rysowania, kolorowania, oglądania zdjęć, map i rysunków.

Ponadto, uczeń słabowidzący może potrzebować pomocy optycznych do obserwacji z daleka w pomieszczeniu (np. tablicy, ekranu TV, sceny w teatrze) i do spostrzegania obiektów w terenie (nazwy i numery domów, numery autobusów). Przydatne są wtedy lunety lub lornetki, trzymane w ręku lub zamontowane w oprawie okularowej.

Uczeń słabowidzący i niewidomy powinien zostać wyposażony w odpowiednie podręczniki, które umożliwią mu samodzielne zdobywanie wiedzy. Podręczniki wydane w wersji brajlowskiej lub drukiem powiększonym można pożyczać w bibliotekach Polskiego Związku Niewidomych, szkołach dla słabowidzących i niewidomych lub zamawiać ich wydrukowanie w Centralnym Zakładzie Wydawnictw i Nagrań PZN (ul. Konwiktorska 9, Warszawa).

W kontekście nowych programów szkolnych i nowych podręczników nauczyciel w klasie integracyjnej staje przed dylematem: czy uczyć według nienowoczesnych podręczników, czy też próbować przy pomocy rodziców, wolontariuszy tworzyć na bieżąco przedruk tekstów i ćwiczeń dla dziecka niewidomego. Jedno jest pewne: nie ma mowy o pełnej integracji, gdy dziecko z dysfunkcją wzroku na lekcji czyta inny tekst lub wykonuje inne ćwiczenie niż pozostali uczniowie. Czasem wystarczy zmienić nieco polecenie, aby to samo ćwiczenie mogli wykonywać uczniowie widzący i niewidomi.

Uczeń słabowidzący w zależności od indywidualnych potrzeb może korzystać z zeszytów z pogrubioną linią. Indywidualnie trzeba dobrać odpowiedni przyrząd do pisania. Może nim być cienkopis, flamaster z pogrubioną końcówką. Do czytania, jeśli nie ma w klasie stolików z ruchomymi blatami, bardzo przydatna jest podstawka do książek oraz tzw. „okienko” do czytania, czyli prostokąt ciemnego kartonu z wyciętym otworem, który pozwala widzieć tylko jedną linijkę tekstu. Pomocny może być również podkładany pod czytaną stronę ciemny papier zmniejszający jego jasność lub arkusz folii, np. żółtej, umieszczany na tekście w celu uzyskania lepszego kontrastu. Jeżeli uczeń musi przerwać czytanie lub czytając robi notatki, może zaznaczyć miejsce w tekście, wykorzystując np. spinacz.

W zależności od stopnia opanowania pisma Braille`a uczeń niewidomy powinien być zaopatrzony w tabliczkę i dłutko brajlowskie lub maszynę brajlowską. Do wyprawki należą także: kubarytmy - do nauki matematyki, folie do rysunku wypukłego, papier brajlowski (zaopatrują Okręgi PZN), wypukłe mapy i globusy (czytelne dla dotyku i zarazem barwne, odpowiednio skonstrastowane, dostosowane dla słabowidzących) – stosowane na lekcjach geografii.

Warto też pamiętać o „książce mówionej” (tzn. nagrany na kasecie magnetofonowej tekście literackim), którą zwykle można wypożyczyć w kilku bibliotekach w danym mieście (niestety tylko z rodzaju tych „większych”) lub bibliotece PZN.

Uczniowi należy zapewnić – w miarę możliwości - dodatkowe miejsce na przechowywanie podręczników i innych materiałów w klasie. Przy nagrywaniu krótkich informacji uczeń może korzystać z dyktafonu.

W dobie powszechnej komputeryzacji nie sposób pominąć możliwości wykorzystania komputera w pracy z uczniem słabowidzącym lub niewidomym. Istnieją bowiem programy mogące powiększyć określone fragmenty tekstu do kilkudziesięciu razy, zamienić kolor obrazu i tła, symulować na ekranie wędrującą lupę. Zestaw komputerowy może być wyposażony w powiększoną klawiaturę. Komputer z dołączoną drukarką brajlowską daje możliwość przeniesienia danego tekstu na wersję brajlowską.

***Specjalistyczna opieka pedagogiczna.***



Właściwe zaspokajanie szeroko pojętych potrzeb ucznia słabowidzącego lub niewidomego uczęszczającego do klasy integracyjnej wymaga specjalistycznego wsparcia. Pracujący w klasie integracyjnej nauczyciel powinien znać metody pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku i tak planować zajęcia dla uczniów pełno- i niepełnosprawnych, by realizowane treści były takie same, natomiast metody dostosowane do możliwości uczniów słabowidzących i niewidomych. Nie może mieć miejsca sytuacja, by z powodu niepełnosprawności ucznia omijane były pewne zagadnienia czy ćwiczenia. Korzystając z metod tyflopädagogiki należy tak dobrać pomoce i metody, by umożliwić uczniowi poznanie całego przewidzianego programem materiału.

Prowadzący zajęcia powinien słownie objaśniać wszystko to, co robi, by uczeń w pełni mógł uczestniczyć w lekcji. Niewidomemu uczniowi należy udzielać dodatkowych wskazówek co do przedmiotów, zjawisk, które uczniowie widzący uzyskują za pomocą obserwacji. Podczas zwiedzania wystaw na terenie szkoły lub poza nią nauczyciel powinien umożliwić niewidomemu uczniowi dotykowe oglądanie organizowanych wystaw. W miarę możliwości uczenie niewidomego powinno odbywać się w naturalnym środowisku, by miał okazję dotykowego poznawania oglądanych przedmiotów. Uczeń niewidomy koncentruje się głównie na bodźcach słuchowych, co prowadzi do szybszego zmęczenia, dlatego należy pamiętać o stosowaniu przerw śródlekcyjnych lub zmianie form pracy w czasie zajęć.

Proces przystosowania szkoły masowej do przyjęcia ucznia niepełnosprawnego powinien zacząć się jeszcze przed przybyciem ucznia do szkoły i być stale modyfikowany.

#### **4. Dzieci słabo słyszzące i niesłyszzące.**

##### *a) Pojęcie i klasyfikacja uszkodzeń słuchu.*

Głuchym – nazywamy człowieka, któremu utrata lub znaczne uszkodzenie analizatora słuchowego uniemożliwia rozumienie mowy ludzkiej poprzez słuch i dlatego w pracy oraz we wszelkich zadaniach życiowych słuch nie ma praktycznego znaczenia.

Inna definicja (Grzegorzewskiej) mówi, że głuchym nazywamy człowieka, który pozbawiony jest słuchu, a więc treści dźwiękowych płynących ze świata zewnętrznego i który na skutek tego znajduje się w gorszych warunkach niż słyszający, jeśli chodzi o poznanie świata i przygotowanie do życia społecznego.

Dysfunkcję słuchu u dzieci można klasyfikować w zależności od:

- miejsca uszkodzenia zmysłu słuchu,
- etiologii,
- stopnia utraty słuchu,
- czasu utraty słuchu,
- stopnia opanowania mowy.

Znane są też podziały ze względu na odniesienie do procesu rehabilitacyjnego, czyli ze względu na potrzeby pedagogiczne. Uszkodzenie w stopniu lekkim (20-25 dB) - nie powoduje zaburzeń mowy. W przypadku zbliżających się do 30 dB – należy stosować aparaty słuchowe. Uszkodzenia w stopniu nieznacznym (30-40 dB) – może powodować ograniczenie słownictwa, dzieci te powinny nosić protezy słuchowe. Uszkodzenie w stopniu średnim (40-60 dB) – powoduje duże braki w posługiwaniu się językiem i wyraźnie ogranicza słownictwo. W przypadku uszkodzenia słuchu w stopniu poważnym (60-75 dB) – mowa i język nie rozwijają się spontanicznie, głos ma dobrą jakość, dziecko może różnicować samogłoski, ale nie rozróżnia wielu spółgłosek zamkniętych.

W zależności od przyczyn, które powodują tę niepełnosprawność, wyróżnić można głuchotę: dziedziczną, wrodzoną, nabytą w czasie porodu, nabytą po urodzeniu oraz nabytą w czasie życia osobniczego.

- W zależności od stopnia utraty słuchu wyróżnia się:
- głuchotę całkowitą (stan zupełnego braku działania analizatora słuchowego),
  - głuchotę częściową (słyszenie częściowe w różnym stopniu), w tym:
    - \* głuchych z resztkami słuchu (ubytek słuchu przekracza 80 dB) oraz
    - \* niedosłyszających (ubytek słuchu wynosi 40 – 80 dB).

Wg prof. Kirejczyka wyróżnia się trzy kategorie głuchoty:

- 1) *Dzieci niedosłyszające*, które:
  - słyszą i rozumieją mowę ludzką wypowiedzianą podniesionym głosem lub z bliska, bez konieczności stosowania aparatów słuchowych,
  - słyszą i rozumieją mowę ludzką przy pomocy protez słuchowych
- 2) *Dzieci z resztkami słuchu*, które słyszą i rozumieją mowę ludzką lecz w odpowiednio urządzonych pomieszczeniach, posiadających silne i duże, nie nadające się do noszenia aparaty słuchowe.
- 3) *Dzieci praktycznie głuche*, które nie słyszą, ani nie rozumieją mowy ludzkiej w każdych warunkach – nawet przy użyciu wszelkich możliwych aparatów słuchowych.

W kształceniu dzieci z uszkodzonym słuchem należy uwzględniać elementy wspomagające lub utrudniające nauczanie i wychowanie, np.: stopień rozwoju intelektualnego, czas utraty słuchu, funkcjonowanie zmysłu wzroku, budowę organów mowy, cechy osobowości itd.

Modyfikując podział prof. Kirejczyka (j.w.), można wyróżnić:

- 1) *Dzieci słabo słyszące* (niedosłuch ok. 20 dB, mowa przez cały czas rozwija się normalnie).
- 2) *Dzieci niedosłyszające* (niedosłuch ok. 40 dB, nie słyszą mowy z większej odległości, mowa nie jest w pełni wyraźna, najczęściej wadliwa wymowa niektórych spółgłosek).
- 3) *Dzieci o średniej głuchocie* (niedosłuch ok. 60 dB, słyszą i rozumieją zdania wypowiedziane jedynie podniesionym głosem, mowa jest poważnie niedorozwinięta, o ograniczonej liczbie słów, zniekształconej artykulacji).
- 4) *Dzieci o poważnej głuchocie* (niedosłuch ok. 70-80 dB, kontakt słowny jest prawie niemożliwy, znają kilka słów, z reguły źle, niezrozumiale je wypowiadają).
- 5) *Dzieci o całkowitej głuchocie* (niedosłuch powyżej 90 dB, nie słyszą nawet najbardziej podniesionego głosu i żadnego słowa, porozumiewanie się za pomocą mowy jest niemożliwe).

Istnieją dwie kategorie uszkodzeń słuchu:

- a) Głuchota przewodzeniowa (zaburzenia przewodzenia drgań akustycznych dochodzących do ucha wewnętrznego, zjawisko czysto fizyczne z zakresu mechaniki akustycznej).
- b) Głuchota odbiorcza (proces biologicznego przetwarzania energii mechanicznej w impulsy nerwowe lub dalsze ich przenoszenie).

***Głuchota przewodzeniowa:***

Uszkodzenia te obejmują ucho zewnętrzne lub środkowe, w którym fala dźwiękowa nie dochodzi w sposób normalny do ślimaka mimo, że jego funkcjonowanie neurosensoryczne

pozostaje nienaruszone. Ubytki słuchu nie przekraczają zwykle 60 dB, a słyszenie drogą kostną przebiega normalnie. Ten typ uszkodzenia występuje najczęściej jako zjawisko nabyte, a nie uwarunkowane genetycznie (np.: zapalenie surowiczo-śluzowe uszu oraz infekcje kataralne trąbki słuchowej, następstwa chronicznych zapaleń uszu, przewlekłe zapalenia uszu połączone z perlakiem, uszkodzenia pourazowe, urazy czaszkowe, uraz bezpośredni i związany z nadmiernym ciśnieniem, urazy chirurgiczne, nowotwory ucha środkowego).

### ***Głuchota odbiorcza:***

Łączy się zwykle z uszkodzeniami ucha wewnętrznego, rzadziej z uszkodzeniem nerwu słuchowego lub ślimakowo-przedsionkowego, albo z uszkodzeniem centralnych dróg słuchowych, gdzie przewagę ma ośrodkowy układ nerwowy. (np.: choroby infekcyjne, spowodowane środkami farmakologicznymi, ultradźwięki, zaburzenia w okresie prenatalnym, niedotlenienie okołoporodowe, wcześniactwo lub niedojrzałość związana z niską wagą urodzeniową, żółtaczką jąder podstawy mózgu, działanie substancji o toksycznych, aberracje chromosomalne, mutacje genów).

### **Metody profilaktyki:**

- 1) Odpowiednie leczenie chorób, szczególnie zapalenia ucha.
- 2) Ustalenie możliwości wystąpienia niezgodności serologicznej matki i płodu (czynnik Rh, grupy krwi).
- 3) Zapobieganie występowaniu chorób, np. szczepienie przeciwko różyczce.
- 4) Jak najwcześniejsze stwierdzenie występowania wirusa cytomegalii przez systematyczne badania moczu i wydzieliny płuc po porodzie.
- 5) Unikanie wszelkich zbędnych form terapii farmakologicznej podczas ciąży (głównie w pierwszych trzech miesiącach).
- 6) Unikanie ultradźwięków stosowanych w technikach echografii wykonywanej podczas ciąży.
- 7) Zapewnianie optymalnych warunków porodu.
- 8) Dbanie o zdrowie matek w ciąży.
- 9) Unikanie stosowania środków farmakologicznych (zwłaszcza hormonalnych) dla noworodków; unikanie infekcji, urazów.
- 10) Kontrola audiologiczna dla pacjentów, którzy przeszli bakteryjne zapalenie opon mózgowych.
- 11) Badanie genealogiczne, ujawniające charakter rodzinnych zaburzeń słuchu.
- 12) Wczesna diagnoza zespołów zaburzeń, w których występuje uszkodzenie słuchu o etiologii genetycznej, badanie chromosomów i sporządzanie kariogramu.
- 13) Wczesna diagnoza uszkodzeń słuchu i wczesne aparatownie.
- 14) Przestrzeganie przepisów BHP w miejscu pracy (zabezpieczenia na uszy w przypadku dużego hałasu).

Ważnym etapem dla rozwoju osobowości dziecka jest identyfikacja z jednym z rodziców. Brak mowy u dzieci głuchych pozbawia ich niekiedy pełnego przebiegu tego procesu. Według Myklebusta dziecko głuche odznacza się zniekształconym obrazem samego siebie, co z kolei powoduje wypaczoną percepcję innych osób. Dziecko głuche nie ma okazji, aby wyćwiczyć zdolność percepcji, słuchowej pamięci, następstwa bodźców dźwiękowych itp.

Sfera poznawcza – poznawanie rzeczywistości jest ograniczone przez brak wrażeń słuchowych. Dziecko głuche, pozbawione czułości lub częściowo pewnej kategorii wrażeń

i form reakcji, nie zdobywa odpowiednio dużej sumy doświadczeń życiowych i poznawczych. Upośledza to u niego operacje myślowe: abstrakcji, klasyfikacji i uogólniania. Nie kojarzy ono także symbolu dźwiękowego z pojęciem; jego poznanie jest głównie konkretno-obrazowe, a nie logiczno-pojęciowe. Spostrzeżenia głuchego są z reguły niepełne, co często powoduje niezrozumienie lub niedokładność wyobrażeń. Dziecko głuche, w skutek braku mowy nie może przypomnieć sobie treści związanych z wyrazami i utrwalić ich w umyśle.

Rozumienie przez głuchych treści rzeczywistości, uwarunkowane jest sytuacją. Myślenie konkretno-obrazowe, w miarę rozwoju dziecka przechodzi w pojęciowo-logiczne. Głuchota, a raczej brak mowy, proces ten ogranicza. Najbardziej zrozumiałe SA dla głuchych rzeczowniki. Trudne do zrozumienia są natomiast stosunki wyrażone w zdaniu. Cechą myślenia dziecka głuchego jest egocentryzm dziecięcy. Głusi odrzucają nieraz wyrazy niezrozumiałe, wyrażające pojęcia i zależności nadające zdaniu treść znaczeniową, narzucają subiektywne schematy obiektywnej treści, przekształcając ją w zupełnie nieadekwatną. Obserwuje się też brak precyzji i świeżości myślenia, intelektualnej kontroli nad afektywnymi impulsami, brak logiki i realizmu myślenia.

Głusi są często bezkrytyczni wobec swojego postępowania; kierują się odruchami i popędami. Często bardzo długo pozostają infantylni. Mają ograniczoną zdolność przeżywania uczuć wyższych, dopóki nie dojdą do poziomu myślenia pojęciowego. Głuchota powoduje emocjonalną niedojrzałość, przejawiającą się np. w dążeniu do natychmiastowego zaspokojenia potrzeb. Dzieci głuche są bardziej wrażliwe na przykrości, lekceważenie i zaspokajanie potrzeb niż dzieci słyszące. Głuchota powoduje często zaburzenia sferze emocjonalnej dziecka, niestałość uczuć i złe przystosowanie. Sfera wolitywna dziecka głuchego jest osłabiona brakiem słowa jako bodźca dynamizującego w kierunku wykonywania czynu lub opanowania reakcji niewłaściwych.

Najdotkliwszą konsekwencją głuchoty jest izolacja społeczna, osamotnienie. Brak możliwości komunikowania blokuje potrzebę afiliacji, porozumienia. Zaburzenia emocjonalne spowodowane utrudnioną więzią komunikatywną u dzieci niedosłyszących, najczęściej występują wprost proporcjonalnie do stopnia uszkodzenia słuchu, a odwrotnie proporcjonalnie do poziomu rozwoju mowy.

#### Podsumowując:

- Głuchota ma największy wpływ na poziom myślenia abstrakcyjnego, rozwiązywania problemów teoretycznych; istnieje tendencja do rozwiązywania problemów na poziomie konkretno-obrazowym i sytuacyjnym.
- Występują trudności w formułowaniu uogólnień.
- Największe trudności mają dzieci, które nie opanowały mowy.
- Dziecko głuche jest ograniczone przez brak wrażeń słuchowych, nie zdobywa odpowiedniej sumy wrażeń, co wpływa na procesy intelektualne,
- U dzieci głuchych opóźnione są operacje myślowe takie jak: uogólnianie, klasyfikowanie, porównywanie i abstrahowanie, ponieważ nie kojarzy ono symbolu dźwiękowego z pojęciem, a jego poznanie jest głównie konkretno-obrazowe i sytuacyjne, nie zaś logiczno-pojęciowe.
- Analiza spostrzeżeń u dzieci głuchych przebiega wolniej i trudniej; przez długi czas spostrzeżenia są synkretyczne.
- Dzieci głuche gorzej odróżniają cechy istotne od wtórnych i gorzej ujmują związki między zjawiskami.

Należy jednak dodać, że jeśli chodzi o głuchych i niedosłyszących, to występują znaczne różnice indywidualne w poziomie funkcjonowania intelektualnego.

W przypadkach **prawostronnych uszkodzeń słuchu**, szczególnie powstałych u dzieci w okresie rozwoju mowy, mogą wystąpić trudności w przyswajaniu mowy i kształtowaniu się umiejętności komunikacyjnych. Dlatego wskazane są:

- *ćwiczenia uwagi słuchowej* – uczeń może mieć problemy ze skupieniem uwagi na tekstach słownych;
- *ćwiczenia semantyzacji dźwięków mowy* – mogą wystąpić problemy z rozumieniem, co wymaga powtarzania wypowiedzi lub nieco wolniejszego mówienia (czas przyływu informacji wydłuża się);
- *ćwiczenia rozwijające słuch fonemowy i fonetyczny*;
- *stymulowanie rozwoju sprawności artykulacyjnych i korygowanie nieprawidłowych artykulacji*;
- w przypadku pojawienia się oznak nie płynności, zaburzeń tempa mówienia – należy prowadzić *ćwiczenia rytmizacji mówienia*, zalecane w tym przypadku mogą też być *ćwiczenia logorytmiczne*;
- możliwe jest wystąpienie jąkania; w tym przypadku będzie miało ono z pewnością charakter tzw. „jąkania w toku mówienia”. Należy bezwzględnie zastosować wybrany program logoterapeutyczny, by nie dopuścić do logo fobii (lęku przed mówieniem), która może znacznie nasilić jąkanie i doprowadzić do zaburzeń komunikacji językowej;
- ćwiczenia prowadzenia konwersacji, w różnych sytuacjach, realizując różne role społeczne, różne cele i stosując różne środki stylistyczne.

W prawostronnych uszkodzeniach słuchu mogą pojawić się *problemy w przyswajaniu wiedzy wymagającej sekwencyjnego (logicznego) porządkowania faktów* (lewa półkula). Może okazać się potrzebna pomoc w:

- a) Przyswajaniu ortografii, w szczególności jeśli dany uczeń nie dysponuje umiejętnością wzrokowej kontroli ortografii,
- b) Wzrokowej kontroli ortografii,
- c) Nauczaniu przedmiotów ścisłych (matematyki, fizyki, chemii),
- d) Uczeniu się syntetycznego ujmowania faktów,
- e) Koncentracji uwagi na wybranych zagadnieniach; uczeń może łatwo wyłączyć się z toku lekcji, przenosić uwagę na inne zagadnienia.

**Uszkodzenia słuchu lewostronne** - niosą zdecydowanie mniej negatywnych konsekwencji dla rozwoju dziecka, w szczególności w zakresie przyswajania wiedzy i komunikowania się z otoczeniem. Istnieją jednak pewne trudności, którym należy przeciwdziałać lub korygować je. Zasadniczym problemem może okazać się kontrolowanie emocji. Barwa głosu, jego natężenie, melodia – pozwalają ocenić emocjonalne stany osób z najbliższego otoczenia. Brak tych informacji może powodować u dziecka stan niepewności, a często zagrożenia, być przyczyną niepokojów, a nawet lęków i przejawiać się izolowaniem lub agresją. Może również przeszkadzać dziecku w nawiązywaniu relacji koleżeńskich, przyjaźni, a także utrudniać kontakt z nauczycielami.

**Jak można pomóc uczniowi z uszkodzonym słuchem w oddziale szkoły ogólnodostępnej?**  
(wskazówki dla nauczyciela):

- 1) Zaakceptuj ucznia. Taka postawa pomoże mu w osiągnięciu postępów. Obserwuj ucznia, by poznać jego mocne i słabe strony – pamiętając o tym, że problemy dziecka wcale nie muszą być związane z ubytkiem słuchu.

- 2) Wymagaj od ucznia, aby przystosował się do tych samych reguł, jakie obowiązują innych kolegów w klasie. Nie stwarzaj mu specjalnych przywilejów w związku z niedosłuchem.
- 3) Staraj się wyjaśnić innym uczniom istotę upośledzenia słuchu. Wyjaśnienie tego innym uczniom przyczyni się do poprawy kontaktów między uczniem źle słyszającym, a resztą klasy.

#### ***Klasa szkolna – akustyka i oświetlenie.***

- a) Jeśli jest to możliwe zadbaj o to, aby klasa była wyłożona materiałem dźwiękochłonnym (np. miękkimi płytami perforowanymi), aby ograniczyć zjawisko echa (odbicia dźwięków). Jeśli jest to nieosiągalne, należy zastosować meble o miękkiej powierzchni, wykładzinę podłogową i zasłony – w celu przykrycia niektórych gładkich powierzchni i wytłumienia części hałasów zewnętrznych.
- b) Zachęcaj wszystkich uczniów, aby ograniczali hałasy, np.: stukanie ołówkiem lub szuranie butami.
- c) Staraj się utrzymać niski poziom hałasu w klasie podczas dyskusji oraz zajęć dowolnych.
- d) Zachęcaj nauczycieli w sąsiednich klasach, by utrzymywali względny spokój.
- e) Upewnij się, że w czasie zajęć lekcyjnych nie używa się gdzieś obok – hałaśliwych maszyn (np. kosiarki na trawniku przed szkołą).

#### ***Miejsce w klasie.***

- a) Posadź ucznia tak, aby mógł ciebie widzieć i słyszeć, a także łatwo się obrócić, aby patrzeć i słuchać kolegów. W tradycyjnej klasie będzie to przypuszczalnie oznaczało, że uczeń powinien siedzieć w jednej z trzech pierwszych ławek od strony frontu, najlepiej od strony okna.
- b) Jeśli na jedno ucho uczeń słyszy lepiej niż na drugie, powinien siedzieć tak, aby był zwrócony lepiej słyszającym uchem do rozmówcy.
- c) Gdy jakiś uczeń czyta głośno, niech cała klasa patrzy w jego kierunku. Uczeń z uszkodzonym słuchem czyniąc tak samo – nie będzie wówczas tak bardzo się wyróżniał.
- d) Pozwól, aby uczeń w klasie mógł się przemieszczać w zależności od tego, gdzie dzieją się najważniejsze sprawy.

#### ***Twój styl prowadzenia zajęć.***

- 1) Aby zwrócić uwagę ucznia, zawołaj go po imieniu (unikaj dotykania ucznia).
- 2) Upewnij się, że uczeń uważa, zanim przekażesz mu polecenie lub zadasz pytanie.
- 3) Wydając polecenie, zwracaj się twarzą ku uczniowi. Nie chodź, gdy do niego mówisz.
- 4) Patrz na ucznia, gdy on mówi. Pomoże ci to w zrozumieniu i odczytaniu z ust jego wypowiedzi. Jeśli nie zrozumiesz co powiedział, poproś, aby powtórzył wypowiedź.
- 5) Mów zwyczajnym językiem. Unikaj pojedynczych wyrazów, stosuj krótkie zdania lub frazy.
- 6) Mów w sposób naturalny, w normalnym tempie i z normalną intonacją. Unikaj przesadnej artykulacji lub krzyku.
- 7) Staraj się, aby źródło światła znajdowało się z tyłu ucznia i aby twoja twarz była oświetlona. Nie stój przy oknie, gdy jesteś zwrócony ku klasie – wtedy twoja twarz będzie w cieniu, a światło będzie świeciło uczniowi w oczy.
- 8) Nie mów będąc zwróconym ku tablicy.

- 9) Używaj jak najczęściej pomocy wizualnych i tablicy. Jeśli omawiasz nowy temat, napisz na tablicy słowa kluczowe. Gdy posługujesz się projektorem tekstu, pisząc – mów zapisywany tekst i patrz na twarz ucznia.
- 10) Staraj się ograniczać ruchy rąk i głowy (jeśli nauczycielka nosi duże, zwisające kolczyki, które poruszają się wraz z ruchami głowy, odwraca to uwagę dziecka; także zwisające wąsy u nauczyciela utrudniają uczniowi odczytywanie z ust; podobnie jak fajka, papieros lub inny przedmiot trzymany w ustach).
- 11) Daj uczniowi czas na odpowiedź. Być może, będzie on potrzebował upewnienia się, czego od niego oczekujesz.
- 12) Jeśli uczeń nie odpowiada na pytanie, powtórz je na wypadek, gdyby nie uchwycił początku twego pytania. Jeśli nadal nie odpowiada, podaj pytanie w innej formie.
- 13) Sprawdź, czy uczeń zrozumiał, co zostało powiedziane. Poleć mu wyjaśnić lub powtórzyć pytanie. Jeśli go zapytasz: „Czy zrozumiałeś?” – uczeń może przytaknąć mimo, że nie zrozumiał.
- 14) Zadając pytania unikaj takich, które wymagają odpowiedzi „tak” lub „nie”.
- 15) Uświadom sobie ograniczone możliwości korzystania z radia i wielu programów telewizyjnych przez ucznia, jak również problemy związane z korzystaniem ze środków społecznego przekazu.
- 16) Uświadom sobie problemy ucznia związane z robieniem notatek, literowaniem i dyktandami.
- 17) Zachęcaj ucznia, aby dawał ci znać, że czegoś nie usłyszał lub czegoś nie zrozumiał. Postawa pełna zrozumienia ze strony kolegi siedzącego obok ucznia źle słyszącego może być pomocna, lecz z drugiej strony zachodzi niebezpieczeństwo, że uczeń z wadą słuchu będzie niesamodzielny, zbyt polegający na partnerze.
- 18) Gdy uczeń włącza się do rozmowy grupowej w trakcie jej trwania, możesz mu pomóc wyjaśniając, o czym jest mowa.
- 19) Upewnij się, że uczeń rozumie, za co został skarcony. Nie przyjmuj za pewnik, że zdaje sobie sprawę z popełnionego błędu. Mógł nie zrozumieć, czego się od niego wymaga.
- 20) Naucz się alfabetu palcowego i języka migowego, jeśli twój uczeń tego potrzebuje.
- 21) Uświadom sobie, że uczeń może słyszeć raz lepiej, raz gorzej (poziom słyszenia może ulegać wahaniom).
- 22) Wykorzystaj każdą sposobność do indywidualnej pracy z uczniem.
- 23) Zachęcaj wszystkich uczniów i innych nauczycieli do tolerancji.
- 24) Staraj się dowiedzieć jak najwięcej o stanie słuchu ucznia i rozszerzać wiedzę wszystkich uczniów o uszkodzeniach słuchu.
- 25) Pozostawaj w bliskim kontakcie ze specjalistą surdopedagogiem, i co najważniejsze – z rodzicami ucznia niedosłyszającego.
- 26) Pamiętaj, że upośledzenie słuchu nie jest związane z inteligencją. Istnieje szeroki wachlarz sprawności intelektualnych wśród osób z uszkodzonym słuchem, tak jak w populacji osób słyszących.
- 27) Zwróć uwagę na kontakty ucznia z kolegami. Jeśli są one zaburzone, zbadaj możliwe przyczyny. Pamiętaj, że przyczyn zaburzeń społecznych interakcji może być wiele. Warto w sposób obiektywny ocenić, czy są one związane z wadą słuchu, czy też z innymi czynnikami.

## **5. Jak pracować z dzieckiem uzdolnionym?**

### **1. Cechy szczególne ucznia uzdolnionego. Różne rodzaje nadpobudliwości.**

W rozumieniu społecznym, uczeń zdolny - to uczeń, który ma wzorowe zachowanie i najwyższe oceny z przedmiotów szkolnych.

W rozumieniu psychologicznym, uczeń zdolny - to taki, który ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia oraz wysokie zdolności twórcze na różnych płaszczyznach  
Definicja Marlanda podaje”

***„Uczniowie uzdolnieni - to tacy, którzy przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych przedmiotach nauczania i którzy w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę.”***

Trzeba bowiem dodać, że dla „standardowej” szkoły uczeń zdolny jest uczniem trudnym, gdyż system szkolnictwa nastawiony jest na ucznia przeciętnego i na ogół nie potrafi zaspokajać potrzeb, spełniać oczekiwań uczniów zdolnych. Dziecko szczególnie zdolne ma inne potrzeby i możliwości, konieczne jest więc podejście indywidualne, co w warunkach „normalnej” klasy szkolnej jest bardzo trudne do zrealizowania. Zdarza się też, że uczeń wybitnie uzdolniony ukrywa swe możliwości, by zyskać kolegów. Stąd od czasu do czasu pojawiają się głosy, aby tworzyć szkoły i klasy dla uczniów szczególnie zdolnych to rozwiązanie jest powszechnie krytykowane).

Rodzaje nadpobudliwości ujawnianej przez uczniów zdolnych to:

- Intelktualna
- Wyobrażeniowa
- Emocjonalna
- Zmysłowo-sensoryczna
- Psychomotoryczna.

#### Nadpobudliwość intelektualna:

Charakteryzuje się wielością oraz rodzajem pytań stawianych przez uczniów zdolnych. Pytania te mają charakter głęboko poznawczy, dlatego wprawiają niekiedy w zakłopotanie, irytację lub w złość nauczycieli i rodziców. Pytania abstrakcyjne wśród uczniów zdolnych pojawiają się w wieku 8-13 lat, natomiast u pozostałych uczniów około 15 roku życia. Uczniowie zdolni doskonale pamiętają, jakiego rodzaju otrzymują odpowiedzi na nurtujące pytania. Korzyść płynąca z udzielanych odpowiedzi jest znacząca dla ich rozwoju poznawczego.

#### Nadpobudliwość wyobrażeniowa:

Uczniowie, tworząc swój wewnętrzny świat, posługują się często niezrozumiałym dla otoczenia magicznym, abstrakcyjnym językiem werbalnym i niewerbalnym: gestami, minami. Mają wewnętrznego przyjaciela, który staje się ich przewodnikiem czy nauczycielem. Potrafią przy tym siedzieć i rozmyślać. Często środowisko odbiera takie zachowania jako odbiegające od normy albo wręcz patologiczne. Jest to jednak prawidłowość rozwojowa charakterystyczna dla uczniów zdolnych.

#### Nadpobudliwość emocjonalna:

Niepokoja ona zarówno nauczycieli jak i rodziców. Jest widoczna w postaci nadmiernej reakcji emocjonalnej. Uczniowie zdolni mają więcej niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych niż ich rówieśnicy. Wysoka sprawność intelektualna sprawia, że uczniowie ci traktowani są przez dorosłych zbyt poważnie, kosztem niedostrzegania ich sfery emocjonalnej. Rozbieżność pomiędzy rozwojem poznawczym, a emocjonalnym jest tutaj bardziej widoczna niż u uczniów przeciętnych. Są to uczniowie bardzo logiczni, analityczni w swych wywodach. Potrzebują, podobnie jak ich rówieśnicy, bliskich relacji emocjonalnych. Częściej natomiast od swoich najbliższych słyszą, że są mądrzy, niestety z pominięciem tego, że są kochani.

#### Nadpobudliwość zmysłowo-sensoryczna:



Czyli jako nadpobudliwość ruchową. Objawia się ona nadmierną ekspresją, kręceniem się w ławce szkolnej, przeszkadzaniem na lekcjach, niedyscyplinowaniem czy niesubordynacją. Większa ruchliwość jest widoczna szczególnie podczas pracy nad ciekawym zadaniem. Nadpobudliwość ta odznacza się także wrażliwością na różnego rodzaju bodźce zmysłowe. Częściej niż inni rówieśnicy uczniowie zdolni mają skłonność do uczuleń, alergii czy reakcji skórnych na stres.

#### Nadpobudliwość psychomotoryczna:

Określa się ją jako dekoncentrację uwagi i brak skupienia. Na lekcjach towarzyszy temu zachowaniu częste zamyślenie się lub zbędne rozmowy z kolegami. Przy bardzo dużej podzielności uwagi uczniowie zdolni mogą myślami drażyć ciekawe aspekty poruszanych zagadnień, rozwiązać błyskawicznie nowe zadania, ułożyć opowiadanie czy też napisać spontanicznie wiersz. Umysły tych uczniów pracują intensywnie, ale nie jest to dostrzegalne na zewnątrz w postaci mowy ciała. W praktyce szkolnej zachowania takie oceniane są jako niezgodne z przyjętymi wymogami czy regułami oraz jako niekorzystnie wpływające na proces dydaktyczno-wychowawczy.

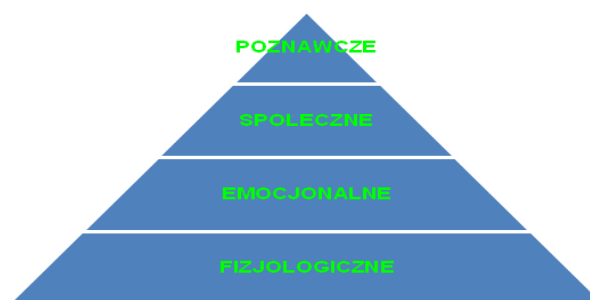
Pod względem i n t e l e k t u uczniowie zdolni odznaczają się:

- Łatwością rozumienia złożonych i skomplikowanych treści
- Zdolnością do logicznego i abstrakcyjnego myślenia
- Dużym zakresem uwagi, wnikliwością obserwacji
- Trafnością formułowanych sugestii, ocen, sądów
- Szybkim tempem pracy
- Długotrwałą pamięcią

Pod względem c h a r a k t e r u uczniowie zdolni odznaczają się:

- Poczuciem obowiązku i pracowitością
- Silną motywacją i zapałem do nauki
- Wewnętrznym zdyscyplinowaniem
- Wytwałością intelektualną
- Rezygnacją z przyjemnych propozycji na rzecz obowiązku
- Silną determinacją, ambicją i uporem w dążeniu do upragnionego celu
- Mają skłonność do przeceniania swojej wiedzy
- Odznaczają się dużą wrażliwością emocjonalną

Rys. nr: 1.: *Piramida potrzeb dziecka-ucznia:*



Wskaźniki poziomu d o j r z a ł o ś c i e m o c j o n a l n e j u uczniów zdolnych:

- Umiejętność czekania na nagrodę.
- Adekwatne reagowanie na oceny pozytywne i negatywne.
- Umiejętność współodczuwania stanów emocjonalnych innych ludzi np. bliskich osób.
- Chęć niesienia pomocy i dzielenia się z innymi.
- Rozumienie sytuacji społecznych.
- Inteligencja emocjonalna stanowi 20% składników sukcesu jednostki.

Wskaźniki potrzeb społecznych:

- Chęć przynależności do grupy, uczestnictwo w niej oraz akceptacja
- Obawa przed wykluczeniem z grupy, działa to na ucznia zdolnego destrukcyjnie
- Przyjaźnie u uczniów zdolnych powstają na innych zasadach, szukają kolegów, którzy im intelektualnie odpowiadają (starsze klasy)

### **Kategorie uczniów zdolnych:**

- *Mający wysokie osiągnięcia*  
Zalicza się tu tych, których dokonania mogą być zakwalifikowane jako wybitne. Za wybitnego w danej dziedzinie można uznać zwycięzcę konkursów czy olimpiad.
- *Mający osiągnięcia poniżej możliwości*  
Uczniowie ci najczęściej nie ujawniają poziomu swoich zdolności, są postrzegani jako zupełnie przeciętni, ale nie mają problemów z nauką.

## **2. Zachowania i postawy uczniów zdolnych:**

### ***Uczniowie będący pod presją grupy.***

Są to uczniowie szczególnie uzdolnieni intelektualnie, którzy z łatwością przyswajają materiał oraz wykonują zadania i polecenia. Przekraczają pod tym względem ilościowe i jakościowe osiągnięcia reszty klasy, narzucając niejako tempo i poziom nauczania. Pozostali uczniowie, aby sprostać wysokim wymaganiom muszą zdobyć się na dodatkowy wysiłek, często przekraczający ich realne możliwości. Obawiając się podwyższenia oczekiwań ze strony nauczycieli, mogą oni w sposób nieświadomy obniżać wartość ucznia osiągającego znaczące wyniki. Uczeń, który nie funkcjonuje wysoko społecznie będzie podatny na presję grupy.

### ***Uczniowie przyjmujący postawę konformistyczną.***

Uczniowie ci chcą być tacy sami jak ich rówieśnicy. Są oni bardzo wrażliwi, a ich cechy osobowości wykazują podobne, różnicowanie, jak u innych uczniów. Pragnąc zadowolić swoich nauczycieli oraz rodziców, wykonują wszystko to, czego się od nich oczekuje. Doskonale orientują się w mechanizmach zachowań rówieśników. Wnioskują, iż powszechnie przyjęte wzorce postępowania znajdują aprobatę dorosłych i są uznane za właściwe. Dlatego też wzorują się na tych uczniach, z którymi przebywają na co dzień oraz dostosowują się do przeciętnego poziomu swojej klasy. Nie mając innych doświadczeń, nie przypuszczają, że ich osiągnięcia mogą spotkać się z akceptacją ze strony nauczycieli i rodziców. Ten typ uczniów najtrudniej jest rozpoznać.

### ***Uczniowie nudzący się w szkole.***

Nie są oni zainteresowani wykonywaniem zbyt łatwych zadań szkolnych, gdyż nie mobilizują ich do podejmowania wysiłku. Ta grupa uczniów zdolnych uczy się w szkole gorzej niż przeciętni uczniowie, zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym. Może być wówczas klasyfikowana jako mająca trudności w nauce. Nauczyciele nie proponują takim uczniom trudnych prac do czasu, jak nie poprawią swoich wyników w nauce. Taka sytuacja wyzwała większe znużenie i frustrację oraz zaniża motywację do nauki. Bywa też tak, że jeżeli ten proces będzie się pogłębiać, to uczniowie tacy mogą zostać uznani za opóźnionych nawet pod względem rozwoju umysłowego i skierowani na specjalistyczne badania psychologiczno-pedagogiczne. Zazwyczaj podczas indywidualnego badania ujawnione zostają prawdziwe zdolności.

### ***Uczniowie świadomie ukrywający swoje zdolności.***

Nie ujawniają swoich zdolności, gdyż mają na uwadze własne korzyści. Zdają sobie doskonale sprawę z tego, że ich zdolności umysłowe są wyjątkowe, nie tylko w porównaniu z rówieśnikami, ale również z dorosłymi. Potrafią w związku z tym manipulować innymi. Sami dostrzegają i realnie oceniają swoje sukcesy. Dorastają oni w silnym poczuciu własnej wyjątkowości, przenosząc to przekonanie na swoje dorosłe życie. Wyróżnia się z ich strony następujące powody wywierania wpływu na zachowania innych ludzi: dążenie do ograniczania do minimum czasu przeznaczanego na wykonywanie poleceń dorosłych, aby zyskać jak najwięcej czasu na zajmowanie się tym, co lubią robić; wykorzystywanie swoich wyjątkowych zdolności do zabawy. Tacy uczniowie prawdopodobnie zdobędą pozycje przywódcy w grupie; oraz dążenie do realizacji własnych celów, bez liczenia się z innymi. Tego typu uczniów jest również trudno rozszyfrować.

Psychologowie wyróżniają **pięć czynników niechęci uczniów zdolnych do nauki szkolnej**, ich zaniżonych osiągnięć:

1. warunki opieki nad dzieckiem i jego nauką (matka zapracowana, nie inspirująca zainteresowań szkolnych);
2. wychowanie i atmosfera domowa (niekonsekwencja, konflikty rodzinne, brak akceptacji);
3. postępowanie nauczycieli (nadmierny rygorizm, krytycyzm, ośmieszanie i upokarzanie dziecka, nierozumienie motywów jego postępowania);
4. sytuacja w grupie rówieśniczej (konfliktowe stosunki z kolegami wynikające z niekorzystnych cech osobowości dziecka zdolnego, jego egocentryzmu);
5. w klasach wyższych przejawianie cech nie sprzyjających akceptacji ucznia (nadmierny krytycyzm, lekceważenie nauczycieli, brak zainteresowania stopniami);

Identyfikacja zdolności uczniów następuje poprzez:

- testy osiągnięć szkolnych,
- grupowe i indywidualne testy inteligencji,
- nominacje rodziców,
- nominacje nauczycieli,
- nominacje ekspertów,
- nominacje rówieśników,
- osiągnięcia w konkursach, olimpiadach (oryginalne wytwory),

#### ***Nominacja nauczyciela:***

- *Możliwość częstego, bezpośredniego kontaktu z uczniem.*
- *Wiedza pedagogiczna.*
- *Możliwość współpracy z rodzicami, ekspertami.*
- *Różnorodność sytuacji dydaktycznych i wychowawczych.*
- *Doświadczenie i intuicja.*

#### ***Cechy uczniów uzdolnionych:***

- a) Nieprzeciętne możliwości:
  - rozumowania,
  - radzenia sobie z abstrakcją,
  - uogólniania faktów,
  - rozumienia znaczeń i widzenia powiązań między nimi.
- b) Wielka ciekawość.
- c) Łatwość i szybkość uczenia się.
- d) Szerokie zainteresowania.

- e) Szeroka rozpiętość uwagi.
- f) Nieprzeciętna ilość i jakość słownictwa.
- g) Zdolność do samodzielnej, efektywnej pracy.
- h) Umiejętność wnikliwej obserwacji.
- i) Inicjatywa i oryginalność w pracy.
- j) Zdolność szybkiego zapamiętywania.
- k) Żywa i twórcza wyobraźnia .
- l) Łatwość w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi.
- m) Zdolności przywódcze.
- n) Idealizm.
- o) Perfekcjonizm.
- p) Intensywność w uczuciach i zachowaniach.

**... także cechy negatywne:**

- a) problemy z uczuciami, komunikacją i społecznymi kontaktami,
- b) niecierpliwość,
- c) nietolerancyjność w stosunku do kolegów i nauczycieli,
- d) krytykanctwo,
- e) cynizm,
- f) kłótność,
- g) nieustępliwość,

Uczeń posiadający większość z wymienionych powyżej cech, jest prawdopodobnie utalentowany i posiada lub będzie posiadał ponadprzeciętne osiągnięcia w nauce.

### **3. Kształcenie uczniów zdolnych.**

W ogólnych założeniach praca z uczniem zdolnym ma na celu dalsze rozwijanie jego zdolności. Są to działania nastawione na:

- szybszy rozwój uczniów zdolnych,
- wyposażenie ich w większy zakres wiedzy,
- umożliwienie im uzyskania wiedzy o wyższym poziomie trudności, zgodnie z poziomem ich rozwoju intelektualnego, poziomem uzdolnień,
- kształtowanie u uczniów zdolnych myślenia twórczego i rozwijania oryginalności.

***SZYBCIEJ – WIĘCEJ - NA WYŻSZYM POZIOMIE – ORYGINALNIE!***

Nauczyciel pracujący ze zdolną grupą uczniów powinien:

- 1) *przejawiać zaangażowanie i zainteresowanie rozwijaniem zdolności dzieci,*
- 2) *chętnie z nimi pracować*
- 3) *szanować ich godność i podmiotowość,*
- 4) *stale podnosić własne kwalifikacje,*

## 5) bogacić warsztat pracy.

...oznacza to, że powinien być mistrzem:

**M** – moralna wrażliwość, wyobraźnia,  
**I** - indywidualność i autorytet,  
**S** – samowiedza, samoocena,  
**T** – talent pedagogiczny,  
**R** – refleksyjność, rozwój zawodowy,  
**Z** – zmyślność i pomysłowość w działaniu,  
**E** – elokwencja, gruntowna wiedza,  
**M** – myślenie płynne, giętkie, elastyczne,

### Nauczyciel w pracy z uczniem zdolnym:

- rozszerza horyzonty myślowe ucznia, wskazuje drogę dodatkowych źródeł wiedzy i informacji,
- motywuje ucznia do poszukiwań i działań, nagradza,
- stwarza okazję do prezentacji osiągnięć,
- stosuje metody aktywne, ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie, techniki szybkiego uczenia się,
- pracuje wielopoziomowo, różnicuje materiał pod względem treści, stopnia trudności, zainteresowań,
- organizuje koła zainteresowań.

Indywidualna praca nauczyciela uczniem zdolnym jest realizowana głównie na lekcjach poprzez:

- krótkie rozmowy nauczyciela z uczniem,
- przygotowanie przez ucznia referatów,
- korygowanie błędów kolegów,
- prowadzenie przez uczniów fragmentów lekcji,
- zachęcanie do czytania fachowych czasopism,
- zwiększanie wymagań co do ścisłości i precyzji wypowiedzi uczniów,

Inne sposoby pracy z uczniem zdolnym:

- ❖ Indywidualny tok nauczania.
- ❖ Patronat indywidualny.
- ❖ Objęcie ucznia systemem stypendialnym w ramach Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci lub innej fundacji o szerokim zasięgu.
- ❖ Twórcze klasy autorskie.
- ❖ Obozy naukowe.
- ❖ Warsztaty, wykłady, seminaria...

Uczeń zdolny w innych krajach - strategie

- Wcześniejsze podejmowanie nauki szkolnej.
- Klasy półroczne – semestralne.
- „podwójna promocja” .
- Uczenie się zgodne z indywidualnym tempem procesu uczenia się.
- Przyspieszenie „częściowe”.

## 6. Organizacja procesu kształcenia w szkole integracyjnej.

## 1. Prawa ucznia z niepełnosprawnością.

Integracja w edukacji rozumiana jest jako wielokierunkowe działanie mające na celu **włączanie dzieci niepełnosprawnych do środowiska szkolnego tam, gdzie uczą się ich pełnosprawni rówieśnicy.**

System integracyjny polega na:

- na uwzględnianiu *specyficznych potrzeb* edukacyjnych i społecznych uczniów niepełnosprawnych,
- na *stwarzaniu odpowiednich warunków* poprzez system usług wspierających, które pozwalają na zaspokajanie tych potrzeb.

Kryteria przyjęć do oddziału muszą być jasne, należy przewidzieć ewentualne trudności oraz działać w zgodzie z obowiązującym prawem.

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do pobierania nauki we wszystkich typach szkół zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami, potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi** [art.1 pkt 5 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004r., Nr 256, poz. 2572, ze zmianami)].

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych, także (a zwłaszcza) w szkole ogólnodostępnej** [art. 1 pkt 4 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004r.,Nr 256, poz. 2572, ze zmianami) oraz [§ 4 ust.1 pkt 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych \(Dz.U. Nr 19, poz. 167\)](#)].

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do zwolnienia z nauki drugiego języka obcego, w przypadku gdy ma ono wadę słuchu** [§ 9 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83., poz. 562 ze zmianami)].

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do wydłużenia każdego etapu edukacyjnego przynajmniej o jeden rok** [rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2002r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 15, poz. 142, ze zmianami)].

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do korzystania z opieki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalnych form pracy dydaktycznej, w tym z indywidualnych zajęć rewalidacyjnych** [art. 1 pkt 4 i 5a ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004r., Nr 256, poz. 2572, ze zmianami); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 15, poz.142, ze zmianami),rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005r. 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) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy

psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 11, poz. 114)].

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do przystąpienia do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego bądź egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych** [§ 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005r. 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) ].

Dziecko niepełnosprawne ma **prawo do korzystania z bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu na zajęcia do szkół podstawowych i gimnazjów lub specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży z głębokim upośledzeniem umysłowym realizację obowiązku szkolnego** [art. 17 ust. 3a ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004r., Nr 256, poz. 2572, ze zmianami)].

## 2. Standardy dostosowania wymagań edukacyjnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (propozycja).

### I. OGÓLNE – BĘDĄCE W GESTII SZKOŁY, PLACÓWKI:

1. **Określenie procedur** działań podejmowanych w szkole wobec tych uczniów:
  - a) działania przeddiagnostyczne – obserwacja ucznia, konsultacja z innymi nauczycielami uczącymi dziecko, z pedagogiem szkolnym, rozmowa z rodzicami, skierowanie na diagnozę;
  - b) działania diagnostyczne – pedagog, psycholog szkolny, lekarz-specjalista, poradnia psychologiczno-pedagogiczna;
  - c) działania postdiagnostyczne: otrzymanie opinii, orzeczenia w sprawie ucznia, analiza treści opinii / orzeczenia przez zespół uczący ucznia, pedagoga / psychologa, opracowanie zasad opieki i pomocy oraz metod i form pracy z uczniem czyli dostosowania wymagań.
2. **Określenie form i sposobów** dokumentowania dostosowania wymagań.  
Ww. działania powinny wynikać z wcześniej wypracowanych w szkole procedur i zasad wobec uczniów z różnego typu trudnościami.
3. **Poznanie i zrozumienie** przez nauczycieli konsekwencji i ograniczeń wynikających z określonych dysfunkcji lub zaburzeń ucznia, na podstawie posiadanej wiedzy, informacji zawartych w opinii z PPP oraz konsultacji ze specjalistami z zakresu pomocy psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej.

### II. SZCZEGÓŁOWE – BĘDĄCE W GESTII NAUCZYCIELA:

1. **Modyfikacja procesu edukacyjnego** wobec uczniów z SPE, umożliwiająca im sprostanie tym wymaganiom.
2. **Obszary dostosowania wymagań:**
  - a) warunki procesu edukacyjnego, w tym w szczególności zasady, metody, formy i środki dydaktyczne,

- b) zewnętrzna organizacja nauczania (np. posadzenie ucznia słabo słyszącego w pierwszej ławce).
3. **Warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności:**
- a) metody i formy sprawdzania,
- b) kryteria oceniania

**Dostosowywanie wymagań edukacyjnych nie może polegać na takiej zmianie treści nauczania, która powoduje obniżanie wymagań wobec uczniów z normą intelektualną.**

### 3. Organizowanie różnych form pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

**Opinia** jest dla szkoły źródłem informacji nt. aktualnych lub przyszłych problemów edukacyjnych dziecka. Szkoła u d z i e l a uczniowi pomocy – zgodnie ze wskazaniami pp-p. Decyzję w sprawie pomocy podejmuje dyrektor szkoły, posilując się zapisami w opinii, wydanej po specjalistycznych badaniach diagnostycznych.

**Orzeczenie** jest dokumentem zawierającym decyzję zespołu orzekającego działającego w poradni. Określa specjalne potrzeby edukacyjne dziecka, organizację pracy oraz metodykę pracy z dzieckiem – właściwe ze względu na stwierdzone zaburzenia rozwojowe (orzeczenie w sprawie nauczania indywidualnego – odpowiednio).

#### Ważne:

*Istnieje o b o w i ą z e k organizowania zajęć rewalidacyjnych dla wszystkich uczniów niepełnosprawnych (tj. posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną)*

Dyrektor szkoły, z wyjątkiem szkoły specjalnej, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, przydziela dodatkowe godziny na prowadzenie indywidualnych zajęć rewalidacyjnych z uczniami niepełnosprawnymi. *(Przepisy nie określają tygodniowej liczby godzin zajęć rewalidacyjnych dla ucznia niepełnosprawnego. Uczniowie niepełnosprawni uczestniczą we wszystkich zajęciach edukacyjnych z klasą, a ponadto mają zorganizowane zajęcia rewalidacyjne. Sugerowana liczba godzin: 2 – 3 tygodniowo).*

W szkolnym planie nauczania należy dodatkowo uwzględnić, dla uczniów ze stwierdzoną w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego niepełnosprawnością, w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczniów, następujące **zajęcia rewalidacyjne:**

- 1) korekcyjne wad 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

Inne rodzaje zajęć rewalidacyjnych to:

- korekcyjno-kompensacyjne,
- usprawniające motorykę,
- socjoterapeutyczne,
- logopedyczne,
- gimnastyka korekcyjna .

#### **Główne kierunki oddziaływań rewalidacyjnych:**

- a) Maksymalne usprawnianie, rozwijanie, wzmacnianie najmniej uszkodzonych funkcji psychicznych i fizycznych.
- b) Korygowanie funkcji zaburzonych i uszkodzonych.



- c) Kompensowanie czyli wyrównywanie przez zastępowanie.
- d) Stymulowanie (dynamizowanie rozwoju).

*Komentarz: Celem rewalidacji nie jest wyrównywanie braków edukacyjnych!*

**Ustalając rodzaj zajęć rewalidacyjnych należy uwzględnić:**

- 1) Zalecenia i diagnozę zawarte w orzeczeniu poradni psychologiczno-pedagogicznej.
- 2) Potrzeby dziecka wynikające z diagnozy pedagogicznej nauczycieli .

**Elementy diagnozy**

- Rodzaj i stopień niepełnosprawności.
- Poziom rozwoju percepcji wzrokowej (sposstrzeganie, analiza, synteza).
- Poziom rozwoju percepcji słuchowej (słuch fonematyczny, słuch fonetyczny, analiza i synteza słuchowa, wrażliwość słuchowa, słuch muzyczny).
- Poziom koordynacji: wzrokowo-ruchowej, wzrokowo słuchowej, wzrokowo-słuchowo-ruchowej .
- Uwaga (trwałość, zdolność koncentracji, stopień rozwoju uwagi dowolnej).
- Pamięć (poziom rozwoju pamięci świeżej i trwałej, mechanicznej, logicznej; pamięci słów, zdań, tekstów; pamięci wzrokowej, słuchowej, wzrokowo-słuchowo-ruchowej)
- 
- Poziom rozwoju mowy: artykulacja, gramatyka, rozumienie.
- Poziom rozwoju wyobraźni i orientacji przestrzennej.
- Rozwój myślenia: ujmowanie różnic i podobieństw, umiejętność klasyfikowania, przyporządkowywania, wnioskowania, myślenie przyczynowo-skutkowe, abstrakcyjne, matematyczne, definiowanie pojęć.
- Poziom rozwoju motorycznego: koordynacja statyczna i ruchów jednoczesnych, precyzja ruchów, stan napięcia mięśniowego.
- Stan dojrzałości społecznej i emocjonalnej.
- Stan zdrowia dziecka.

Konstruując indywidualny program edukacyjny należy pamiętać o jego dostosowaniu do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz predyspozycji psychofizycznych ucznia. Powinien on mieć: charakter edukacyjno-terapeutyczny, ponieważ w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - obu tych funkcji nie można od siebie oddzielać Indywidualny program edukacyjny opracowuje, we współpracy z rodzicami, zespół nauczycieli i specjalistów pracujących w szkole. Zespół stanowią:

- nauczyciel-wychowawca,
- nauczyciele uczący dziecko,
- specjaliści: psycholog, logopeda, terapeuci, rehabilitant i inni,
- rodzice.

Odpowiedzialnym za program i jego realizację jest nauczyciel – wychowawca.

Informacje o uczniu i jego specjalnych potrzebach pochodzą z:

- wywiadu i rozmów z rodzicami,
- obserwacji ucznia przez nauczyciela/nauczycieli,
- orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na istotne informacje dotyczące szkolnego funkcjonowania dziecka,
- informacji od lekarzy i specjalistów, które odnoszą się do niepełnosprawności dziecka (ograniczeń, potrzeb zdrowotnych, rokowań co do dalszego przebiegu choroby itp.).

Co powinien zawierać program?

- a) informacje o uczniu (wiek, klasa, rodzaj i stopień niepełnosprawności, np.: uczeń lat 10, kl. III, z niedosłuchem znacznego stopnia; uczeń lat 10, kl. IV, z mózgowym porażeniem dziecięcym);
- b) Krótką charakterystykę psycho-pedagogiczną ucznia;
- c) Cele programu.
- d) Treści nauczania – istotne i możliwe do przyswojenia przez ucznia.

**Adaptacja podstawy programowej** do potrzeb i możliwości edukacyjnych ucznia może polegać na:

- dostosowaniu w minimalnym zakresie, nie wiążącym się z obniżeniem wymagań (szczególnie na pierwszym etapie edukacyjnym). Ogranicza się ono do uwag uwzględniających dysfunkcje ucznia),
- dostosowaniu w znacznym zakresie, kiedy stopień dysfunkcji ucznia uniemożliwia realizowanie treści programowych i wymaga większych modyfikacji, zarówno w zakresie treści jak i w sposobie ich realizacji,
- dostosowaniu całkowitym, tzn. opracowaniu własnego programu nauczyciela, dostosowanego do możliwości i potrzeb edukacyjnych ucznia, zawierającego treści nauczania, metody i formy pracy na poszczególnych przedmiotach lub obszarach edukacyjnych.

## **7. Słowniczek niektórych terminów używanych w opiniach i orzeczeniach wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.**

### **Zasoby dziecka**

potencjalne możliwości rozwojowe w zakresie sprawności intelektualnej, procesach poznawczych, funkcjach językowych, uczeniu się, kształtowaniu osobowości (normy, postawy, system wartości, zachowanie).

### **Odchylenia (opóźnienia) rozwojowe**

indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, nie będące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas trwania. (M Bogdanowicz).

### **Dysfunkcja**

w szerokim i powszechnym rozumieniu: każde zaburzenie lub zakłócenie normalnego funkcjonowania narządu lub zachowania

### **Deficyty rozwojowe**

to „braki” w rozwoju somatycznym bądź określonych funkcji psychicznych.

### **Dysharmonie rozwojowe** = tzw nieharmonijny rozwój

### **Zaburzenia rozwojowe**

Klasa zaburzeń dziecięcych, charakteryzujących się poważnym zniekształceniem funkcjonowania społecznego, poznawczego, ruchowego i językowego.

Przypadki głębszego stopnia odchylenia od normy – rodzaj, rozległość, głębokość, dynamika, etiologia. Zaburzenia rozwoju rozpoznaje się w odniesieniu do norm rozwojowych. (M. Bogdanowicz).

### **Podziały zaburzeń:**

- rodzaj** (psychologiczne, nozologiczne),
- rozległość** (globalne, parcjalne, czyli fragmentaryczne),
- głębokość** (stopień nasilenia objawów np. stopnie II),
- dynamika** (trwałe, przejściowe, wrodzone, nabyte),
- etiologia** (organiczne i funkcjonalne czyli czynnościowe).

Zaburzenia rozwoju rozpoznaje się w odniesieniu do norm rozwojowych.  
(M. Bogdanowicz)

### **Zaburzenie rozwoju**

zaburzenie polegające na przerwaniu procesu nabywania umiejętności i zachowań umożliwiających adaptację, które wynika z odchyleń w rozwoju i uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie w dorosłości.

### **Odchylenia (opóźnienia) rozwojowe**

indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, nie będące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas trwania. (M. Bogdanowicz).

### **Specyficzne trudności w uczeniu się**

in. specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych i zaburzenia w uczeniu się, które nie są spowodowane niskimi możliwościami intelektualnymi, słabym poziomem dydaktycznym szkoły i czynnikami kulturowymi.  
(M. Bogdanowicz).

### **Wymagania edukacyjne**

wymagania wynikające z programu nauczania,  
wymagania formułowane przez nauczyciela – np. przygotowanie do lekcji, wypełnianie obowiązków ucznia, umiejętności ponad przedmiotowe (muszą uwzględniać możliwości uczniów, warunki szkoły itp.);  
kryteria wymagań np. określenie sposobu i form sprawdzania i oceniania osiągnięć dydaktycznych uczniów;

### **Potrzeby psychofizyczne ucznia:**

**P o t r z e b a** - to wewnętrzny stan organizmu, który potrzebuje jakiejś rzeczy lub stanu rzeczy (natury fizycznej, psychicznej lub duchowej).

**P o t r z e b y p s y c h o f i z y c z n e** ucznia to np. pożywienie, picie, unikanie bólu (podstawowe), bezpieczeństwo, miłość osiągnięcia i prestiż (wyższe).

### **Potrzeby edukacyjne (czyli poznawcze)**

To potrzeby natury psychologicznej (*wyższe*), ich zaspokojenie polega na ukierunkowaniu aktywności jednostki na poszukiwanie, analizowanie informacji oraz rozwiązywanie problemów stosownie do poziomu jej rozwoju.

### **Rodzaje kształcenia:**

- Kształcenie specjalne.
- Kształcenie integracyjne.
- Kształcenie w szkołach ogólnodostępnych.
- Kształcenie w ośrodkach szkolno-wychowawczych.
- Kształcenie w ośrodkach socjoterapii.

### **Formy pomocy:**

- Rewalidacja.
- Klasy i zajęcia terapeutyczne.
- Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze.
- Zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne.
- Indywidualny tok nauki.
- Dostosowanie wymagań edukacyjnych.

# **MODUŁ II**

## **Problemy rozwoju i samorealizacji człowieka**

## **SAMOREALIZACJA**

Zagadnienie samorealizacji człowieka pojawiło się już w pismach starożytnych myślicieli, ale dopiero w XX wieku samorealizacja stała się przedmiotem studiów filozofów, a potem psychologów i pedagogów.

Samorealizacja związana jest z kategorią ludzkiego „Ja”. Jest to proces, w którym ludzie niejako przeglądają się w sobie samym. Można mówić o dwóch procesach psychicznych: samorealizacji prawdziwej i pseudosamorealizacji.

Samorealizacja prawdziwa:

- występuje wówczas, kiedy człowiek, aktualizując potencjalne zdolności, łączy je z ideą czynienia dobra.

Pseudosamorealizacja:

- wykorzystywanie potencjalnych zdolności w czynieniu zła.
- zło to może wynikać z intencji człowieka (robi coś właśnie po to, aby krzywdzić innych) albo wypływa z nieadekwatnej oceny samego siebie.
- Jest traktowana jako droga do budowania pozycji, prestiżu społecznego kosztem innych ludzi.

Samorealizacja dotyczy najbardziej tajemniczych sił człowieka, jego potencjalnych zdolności, złożonego charakteru i tego wszystkiego, co wydaje się w nim niesamowite. Struktura „Ja” kształtuje się w toku przebywania z innymi ludźmi.

### **Pojęcie samorealizacji**

Termin „samorealizacja” pochodzi z języka angielskiego („selfrealization”) i dosłownie oznacza realizowanie samego siebie.

Termin ten wskazuje na udział własny jednostki w wyzwalaniu pewnej formy aktywności życiowej. Odnosi się równocześnie do dwóch rzeczywistości: do tego, czym jednostka dysponuje jako źródło potencjalnych zdolności i całość doświadczenia życiowego, jak i do tego, co jest subiektywną skalą oceny, miarą osiągniętych wyników podejmowanych działań. Samorealizacja jest zarazem wyrażeniem tego, co tkwi w człowieku jako sfera jego najskrytszych marzeń, oraz nadawaniem znaczenia temu działaniu i osiąganiem poczucia satysfakcji z tak powziętych działań, czyli samorealizacja to proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągania w toku tego procesu poczucia szczęśliwości. Samorealizacja jest procesem subiektywnie odczuwanego poczucia zadowolenia z podejmowanych przez siebie działań, które stanowią wyraz najgłębszych pragnień człowieka i trafiają jeszcze w jego potencjalne zdolności twórcze. Każdy człowiek dysponuje takimi zasobami, ale nie każdy potrafi je odkryć i z siebie wydobyć. Jeśli jednak taki zabieg mu się uda, wówczas można mówić o zaistnieniu procesu samorealizacji.

### **Teorie samorealizacji**

Dopiero Kierkegaard nadał problemowi samorealizacji konkretny wyraz w postaci odrębnego terminu i teorii. Zaproponował on teorie samorealizacji stanowiącą jeden z wielu obszarów funkcjonowania człowieka w rzeczywistości społecznej.

Samorealizacja w tej teorii należy rozumieć w kategorii egzystencjalnej, bowiem odpowiada na potrzebę osiągania satysfakcji z własnych działań w świecie materialnym. Człowiek konstruuje różnorodne plany dotyczące własnego życia, często zresztą nieświadomie, tak by unikać cierpienia, wyzbywać się obaw o własną tożsamość w zmiennej rzeczywistości, czy też przeciwstawiać się sile upływającego czasu. Wewnętrznym motywem takich działań jest właśnie samorealizacja.

Inaczej ujmują ten problem materialiści. Klasycy marksizmu postrzegali samorealizację jako mechanizm samowzmacniania człowieka w świecie rzeczy materialnych. To ciągłe przekształcanie tego świata niesie wzbogacanie swej osobowości i przynosi w tym procesie

zadowolenie. Człowiek osiąga poczucie sensu życia w działalności społecznej. Jednym z wymiarów tego poczucia jest właśnie samorealizacja (W. Łukaszewski 1984). Materialistyczna koncepcja samorealizacji podkreśla społeczny kontekst funkcjonowania człowieka. Każda jednostka potrzebuje innych ludzi w różnych zakresach swego życia. Przebywanie z innymi ludźmi kształtuje jej osobowość, niekiedy wyznacza cele i kierunki działania, inni są też odniesieniem, swoistą skalą porównawczą własnych osiągnięć, postępów. Czasami służą też jako środki do realizacji własnych celów. Mimo że, samorealizacja jest indywidualną potrzebą, to pojawia się w każdym człowieku dzięki innym ludziom i inni są często przedmiotem działań, samorealizacji. Proces ten jest więc zakorzeniony w środowisku. W materialistycznych koncepcjach samorealizacji podkreśla się, zatem społeczną bazę indywidualnych egzystencji. Poczucie spełnienia się w działaniach, działalności, poczucie satysfakcji z życia pojawia się w wyniku oceny innych osób. To właśnie inni ludzie stanowią tło naszych ocen, inni wyzwalają w nas potrzebę różnych aktywności, która realizacja prowadzi właśnie do samorealizacji.

Trzecia teoria problemu samorealizacji wynika z analizy prac tzw. Frankfurckiej Szkoły Krytycznej w filozofii. Samorealizacja w ujęciu H. Marcusego, jest mechanizmem psychologicznym regulującym proces kreowania siebie kontekście odtwarzania i tworzenia kultury. Każdy człowiek wzrasta w świecie wartości danej kultury, wchłania ją i jednocześnie podejmuje bezustanne próby przewyciężenia owego uświadamianego osaczenia kulturowego poprzez twórczy akt wprowadzania zmian, skierowany ku przyszłości. Ten wysiłek odkrywania siebie w kulturze i naznaczeniu w niej własnego znaku nazywa ten autor właśnie samorealizacją.

Człowiek samorealizujący się nie wtapia się w tło społeczne, lecz próbuje odcisnąć ślad w świadomości innych ludzi, próbuje zaznaczyć, wyróżnić swoje miejsce w społeczeństwie. Inne jeszcze stanowisko prezentuje w filozofii personalizm chrześcijański. Człowiek jako osoba zakorzeniona równocześnie w dwóch porządkach rzeczywistości: materialnej i duchowej, podejmuje wysiłek uduchowienia życia materialnego i własnej psychiki. Sfera ducha to świat wartości, idei, świat kreatywnych mocy człowieka, który podlega ciągłemu rozszerzaniu w wyniku wysiłków jednostki. Właśnie ten wysiłek pogłębiania życia duchowego bezustannego rozwoju samego siebie personaliści nazywają samorealizacją. Celem życia ludzi na ziemi jest zasłużenie sobie na wieczny pobyt w niebie poprzez czynienie dobra. Do samorealizacji prowadzi życie zgodne ze wskazaniami religii.

W literaturze naukowej prezentowane są też koncepcje przedstawiające samorealizację w kategoriach społecznego zaangażowania w celu przekształcania świata społecznego, na rzecz konstruowania świata humanistycznego. Idee takie głosili między innymi Dewey, Znaniecki i Suchodolski. Człowiek żyje wśród ludzi, z ludźmi, ale też dla ludzi. Człowiek potrzebuje innych do kształtowania swojej osobowości. Jednocześnie staje się również częścią środowiska dla innych, budujących również własną osobowość i w tej działalności poszukujących tożsamości. Podstawowym warunkiem zaistnienia takiego procesu jest poczucie wolności, zdolność do wyrażania siebie, do tworzenia, do angażowania się by następowały przemiany świata społecznego w świat humanistyczny, świat ducha, wspólnoty ludzkiej.

Człowiek wzrastając w społecznym kontekście podejmuje działania zmierzające do wyodrębnienia się z niego poprzez tworzenie i niszczenie, poprzez stwarzanie faktów świadczących o jego istnieniu w danym momencie i danym środowisku. Wysiłek włożony w to działanie to właśnie samorealizacja.

Nurt egzystencjalny, zwłaszcza w ujęciu Victora Franka, dostrzega związek człowieka samorealizującego się z jego nastawieniem ku wzrostowi duszy (nastawieniem

transcendentnym). Według tego autora, występują dwie generalne orientacje rozwoju jednostki. Pierwsza związana jest z dążeniem do życia w świecie realiów - rzeczy, stanowisk, postaw. Każdorazowe przeskoczenie w hierarchii społecznej, pokonanie przeciwników na drodze kariery zawodowej i życiowej, podniesienie poziomu, stylu życia uznawane bywa za sukces. Taka orientacja ma charakter horyzontalny.

Niektórzy ludzie nie dążą jednak za wszelką cenę do zdobycia jak największej ilości dóbr materialnych, nastawieni są na kształtowanie siebie samego. Pracę nad sobą uznają za główny cel własnej życiowej aktywności. Cele takiego rozwoju nie są nakreślane przez innych ludzi, stawia je sobie samemu człowiek, a taka orientacja życiowa ma wymiar wertykalny. Właśnie w tym kontekście autor rozpatruje problem samorealizacji. Jest ona efektem wysiłku włożonego przez człowieka w pracę nad sobą samym.

Inne jeszcze stanowisko prezentuje Carl Rogers. Dostrzega on pierwiastki doskonalenia potencjalnych zdolności u człowieka w każdym wieku i w niemal każdej sytuacji, o ile osoba ta podejmuje jakąkolwiek aktywność.

Najpełniej problem samorealizacji ujął w swej twórczości naukowej Abraham Maslow. Ujmuje ten problem w trojaki sposób:

- mechanizmu motywacyjnego człowieka - znajduje samorealizację na samym szczycie hierarchicznej struktury potrzeb ludzkich,
- teorii osobowości - samorealizacja jest jednym z mechanizmów regulujących funkcjonowanie wszystkich struktur psychicznych jednostki,
- z analizy samorealizacji jako kategorii egzystencjalnej.

Maslow nakreślił 15 cech osobowości, jakie muszą być choćby częściowo spełnione, aby orzec, że występuje proces samorealizacji. Są to:

- bardzo sprawna percepcja rzeczywistości, wyrażająca się w zdolności trafego oceniania ludzi,
- akceptacja siebie, innych ludzi i zjawisk przyrody,
- spontaniczność i prostota wyrażania uczuć,
- zdolność absolutnej koncentracji na problemie,
- umiejętność dystansowania się od otoczenia i potrzeba prywatności,
- ciągła świeżość ocen w stosunku do rzeczywistości,
- przeżywanie doświadczeń mistycznych i doznań szczytowych,
- poczucie wspólnoty z innymi ludźmi,
- głębokie związki interpersonalne z innymi osobami,
- umiejętność rozróżniania dobra i zła, celów od środków,
- filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru,
- spontaniczna ekspresja twórcza,
- przeżywanie skrajnych nastrojów,
- holistyczne funkcjonowanie w rzeczywistości i nie dzielenie swego życia na pracę i przyjemności.

To człowiek w pełni sił duchowych jest podmiotem samorealizacji, lecz do spełnienia jest jeszcze drugi warunek, że samorealizuje się tylko ten człowiek, który czyni dobro wobec drugich. Czynienie dobra traktowane jako swoje moralne powinności oraz w powiązaniu z procesem aktualizowania potencjalnych zdolności jest właśnie samorealizacją.

### **Pedagogiczne koncepcje samorealizacji.**

Pedagodzy inspirowani teoriami filozoficznymi i psychologicznymi, samorealizację najczęściej traktowali jako jeden z celów w procesie edukacji młodego pokolenia i rozwoju

jednostkowego.

W pedagogice samorealizację ujmuje się jako cel wychowania i kształcenia oraz jako pewną właściwość człowieka, dzięki której może on osiągać poczucie szczęścia, spełnienia swoich pragnień, marzeń, zdolności, odczuwa radość z życia.

Proces wychowania - przygotowania do samorealizacji dokonuje się w toku całego życia człowieka. Zarówno w dzieciństwie, kiedy rodzice stymulują jednostkę do twórczych zachowań, jak w edukacji szkolnej, kiedy nauczyciele wyzwalały potencjalne zdolności ucznia i wzbogacają jego osobowość.

## Potrzeby człowieka

**Potrzebę** najogólniej można zdefiniować jako odczuwanie braku, pozbawienie czegoś co organizm stara się w określony sposób zaspokajać. Silnie związana jest z motywacją, ukierunkowaniem myśli działań na niwelowanie braku zarówno w zakresie biologicznym jak i psychicznym.

Różna jest klasyfikacja potrzeb:

1. W. I. Thomas utożsamia je z czterema "pragnieniami" bezpieczeństwa, uznania, przyjaźni oraz zdobywania nowych doświadczeń.
2. A.H. Maslow jest autorem „piramidy potrzeb” – jej podstawą są potrzeby fizjologiczne, dalej potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, społeczne: szacunku i uznania, na szczycie piramidy umieścił potrzeby samorealizacji
3. J. E. Murray wymieni 12 potrzeb fizjologicznych i 27 psychogennych (psychicznych), dzieli się je na grupy:
  - połączone z przedmiotami lub zjawiskami nieożywionymi,
  - te będące wyrazem ambicji, wysokich aspiracji i planów na przyszłość,
  - dotyczące ustępowania lub oporu wobec władzy,
  - mające na celu zaszkodzenie innym lub samounicestwienie
  - związane z uczuciami,
  - potrzeby prospołeczne.

W literaturze oprócz wyżej wymienionej typologii odnajdujemy jeszcze podział na potrzeby kontrolowane oraz bezwarunkowe. Potrzeby bezwarunkowe zaspokajane są najwcześniej, odruchowo np. fizjologiczne jak oddychanie, natomiast dopiero po nich przychodzi kolej na zaspokojenie się potrzebami kontrolowanymi.

Najbardziej elementarna jest **potrzeba przetrwania**, czyli utrzymania się przy życiu: potrzeba pożywienia, schronienia i ubrania. Druga w hierarchii, **potrzeba bezpieczeństwa**, staje się istotna dopiero, kiedy pierwsza jest w miarę zaspokojona. Człowiek w stanie skrajnego głodu (potrzeba przetrwania) będzie myślał przede wszystkim o jedzeniu i dopiero po jego zaspokojeniu może zająć się wyższą potrzebą bezpieczeństwa. Kiedy zapewnione jest bezpieczeństwo: fizyczne, finansowe, jak również emocjonalne, pojawia się **potrzeba przynależności i miłości**. Człowiek jest istotą socjalną i potrzebuje być kochany, lubiany i uznawany przez innych. Czwartą w hierarchii jest **potrzeba poczucia własnej wartości**, wiążąca się z szacunkiem dla samego siebie.

Zgodnie z teorią Maslowa, ludzie którzy nie mają zapewnionego bezpieczeństwa emocjonalnego oraz odpowiedniej dawki miłości, nie są w stanie zaspokoić potrzeby poczucia własnej wartości. Mimo olbrzymiej ilości osób i instytucji zawodowo oferujących poczucie bezpieczeństwa i miłości (duchowni, psychologowie, psychoanalitycy, wróżbici,



itd.) wiele osób jest wciąż zagubionych na etapie rozumienia samego siebie. Stanowi to silny hamulec w rozwoju osobowości i praktycznie nie pozwala na zaspokajanie następnej w hierarchii: **potrzeby samorealizacji**.

Bez względu na klasyfikację jaką przyjmiemy rozwój i samorealizacja człowieka jest możliwa dopiero po zaspokojeniu takich potrzeb jak bezpieczeństwo, czułość, miłość, przynależność.

Rozwijanie umiejętności poznawczych sprzyja kształtowaniu zainteresowań, pojawianiu się potrzeby osiągnięć. Podstawą do realizacji potrzeb społecznych są grupy społeczne. Począwszy od rodziny poszerzają się one na grupy przedszkolne, szkolne, środowiskowe. Według przeprowadzonych badań przynależność, utożsamianie się z daną grupą jest fundamentalnym mechanizmem czynności prospołecznych, czyli czynności, które dążą do lepszego funkcjonowania jednostek oraz grup. Działania prospołeczne kształtują obraz własnego „Ja”. Są wyrazem identyfikacji z pewnymi normami, regułami, zdarza się, że łączą się z egoistyczną chęcią zaspokojenia własnych potrzeb. Sposobem na zaspokojenie jest działanie na rzecz innych. I chociaż początkowo taka była nasza motywacja, bywa, że ludzie, zdarzenia nabierają dla nas nowego znaczenia i nabierają nowej wartości.

Nowonarodzony człowiek nosi w sobie zbiór pewnych uwarunkowań i cech potrzebnych do ukształtowania własnej osobowości. Jednak jej rozwój nie jest tylko i wyłącznie zależny od genetycznych i biologicznych czynników. Rozwój człowieka zależy też od społecznych warunków, w jakich znajduje się jednostka.

J. Reykowski wymienił podstawowe sytuacje wychowawcze i elementy, od których zależny jest kształt osobowości:

- nauczyciel tworzy system postaw poznawczych wychowanka, poprzez powtarzalność określonych oddziaływań wychowawczych,
- nastawienia ogólne powstają dzięki powtarzalności sposobów, w jaki odnosimy się do społeczeństwa; wychowawca formuje czynnościowe nastawienia dziecięce za pomocą odpowiedniej organizacji uwarunkowań wywołujących pożądane reakcje, a tłumiących niewłaściwe.
- najważniejsze potrzeby i role życiowe rodzą się pod warunkiem internalizacji wymagań stawianych przez otoczenie; nauczyciel modeluje hierarchię wartości potrzeb wychowanka dzięki stawianym mu obowiązkom i wymaganiom.

Jednak sytuacje wychowawcze muszą być konstruowane w odniesieniu do indywidualności każdego dziecka. Działanie nie uwzględniające potrzeb dziecka, ignorujące je mogą wywołać deprivacje jego zachowań. Te perturbacje są wynikiem odmienności ludzkich doświadczeń i cech, co powoduje zróżnicowany odbiór i wpływ tej samej sytuacji wychowawczej.

Istotną funkcję pełnią też wynikające ze struktury własności człowieka, a w szczególności temperament oraz posiadane zdolności.

## **Systemy wartości**

Analizując systemy wartości społeczeństw należy rozróżnić i analizować trzy następujące warstwy:

- a) warstwę przekonań i wierzeń tworzących ich światopogląd;
- b) warstwę ideałów i wzorców tworzących wizje i modele optymalnych rozstrzygnięć społecznych;
- c) warstwę preferencji i upodobań - wartości realizowanych w praktycznej sferze życia.

System wartości może być rozdarty sprzecznościami i konfliktami. Wewnętrzna spójność systemów wartości społeczeństw pozwala na dynamiczne i pomyślne ich funkcjonowanie, jest również bardzo ważna dla kondycji moralnej, poczucia tożsamości, sensu istnienia i funkcjonowania ludzi żyjących w tych społeczeństwach.

### System wartości społeczeństw konsumpcyjnych

(Tabelę skonstruowano w oparciu o: F. Capra, dz. cyt.; J. K. Galbraith, *Ekonomia a świat wartości (wywiad)*, w: W. Osiatyński, H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, PWN, Warszawa 1991; K. P. Zieliński, *Systemy wartości społeczeństw konsumpcyjnych - przegląd niektórych stanowisk*, w: „Prace Naukowe: Filozofia, Socjologia III”, WSP, Częstochowa 1995;)

przekonania i wierzenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– świat jest systemem mechanistycznym,</li> <li>– człowiek porównywany z maszyną,</li> <li>– natura niekompetentna,</li> <li>– życie w społeczeństwie jest poprzez współzawodnictwo walką o byt,</li> <li>– szczęście osiągalne przez gromadzenie rzeczy materialnych,</li> <li>– nieograniczony postęp materialny osiągalny przez wzrost gospodarczy i technologiczny jest głównym celem rozwoju społeczeństw</li> <li>– stanowisko autoekologiczne</li> <li>– państwo i wielkie korporacje dysponują bogactwami naturalnymi, to one powinny o nie dbać</li> </ul>
ideały i wzorce	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wartości chrześcijańskie i demokratyczne, np. miłość bliźniego, zbawienie, wolność, równość...</li> </ul>
preferencje i upodobania	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sukces materialny, towarzyski, emocjonalny, władza - osiągalne przez rywalizację i walkę o prestiż</li> <li>– jednowymiarowy materialny świat wartości</li> </ul>

Sprzeczność są zauważalne np.:

- między rywalizacją i dążeniami do osiągnięcia sukcesów, a chrześcijańskim nakazem miłości bliźniego i pokory,
- między ciągle rozbudowywanymi potrzebami, a trudnościami w ich zaspokajaniu,
- między postępem technicznym, a zagrożeniem pokoju i kryzysem ekologicznym,
- między zapowiedziami dobrobytu, a niedostatkiem dotykającym dużą ilość ludzi.

Wciąż podsyca się w społeczeństwach potrzeby posiadania rozmaitych dóbr materialnych oraz wspiera działania oraz zachowania społeczne temu służące, tj. rywalizowanie ze sobą oraz walkę o prestiż, który jest określany przez ilość i jakość konsumowanych przez ludzi dóbr. To konsumpcyjno-prestiżowe nastawienie pochłania główną część aktywności społecznej ludzi reprezentujący zbliżony system wartości, akcentujący wartości ekonomiczne.

### **Teorie osobowości**

Teorie osobowości Freuda i jego spadkobierców, teorie behawioralne i neobehawioralne, a nawet poznawcze, według których ludzkie zachowanie zależy od rozumienia bodźca środowiskowego, a nie od jego siły, są egzemplifikacjami koncepcji, że rozwój człowieka oraz jego funkcjonowanie są zdeterminowane przez czynniki środowiskowe i społeczne lub czynniki wewnętrzne. Jest to koncepcja człowieka, którego osobowość jest zdominowana przez jedną ze sfer, np. rozumowi podporządkowane są emocje i uczucia oraz sfera instynktoidalna. Inne koncepcje zakładają, że rozwój i funkcjonowanie człowieka są związane z czynnikami środowiskowymi i społecznymi oraz wewnętrznymi, ale nie są przez nie w pełni zdeterminowane. Jest to koncepcja człowieka wyzwającego się i wolnego, którego osobowość rozwija się harmonijnie we wszystkich sferach: intelektualnej, emocjonalnej, intuicyjnej oraz fizycznej.

Egzemplifikacją tej koncepcji są następujące teorie osobowości:

- egzystencjalne, według których człowiek jest osobą, a nie zbiorem ról społecznych lub narzędziem w rękach innych sił, np. państwa czy własnych popędów. Osoba posiada świadomość własnego istnienia oraz jego kresu, jest odpowiedzialna za własne wybory oraz kształtowanie własnej osobowości;
- jungowska, według której pełny rozwój ludzkiej osobowości dokonuje się w procesie indywidualizacji, która jest rozumiana jako inicjacja najpierw w świat zewnętrzny, a potem w wewnętrzny, w obszary najgłębszej nieświadomości, co ma doprowadzić do samourzeczywistnienia czyli zintegrowania konfliktowych elementów osobowości w niepowtarzalną całość;
- rogersowska koncepcja człowieka wolnego, który jest osobą funkcjonującą w sposób optymalny, ponieważ udało mu się zintegrować „ja” z doświadczającym organizmem, będącym żywym, rozwijającym się holistycznym systemem;
- maslowowska, według której osoba będąca w procesie samorealizacji zaspakaja swoje podstawowe potrzeby oraz rozwija tkwiące w sobie potencjalne zdolności i możliwości. Osoby będące w procesie samorealizacji posiadają charakterystyczne cechy, które w większości występują u każdej z nich, m. in. demokratyczną strukturę charakteru, prostotę i naturalność w zachowaniu, rozróżnianie środków i celów, dobra i zła.

Istnieją jeszcze inne teorie osobowości zgodne z opisywaną koncepcją człowieka, np. frommowska teoria charakterów ludzkich.

## **Człowiek samorealizujący się**

Zazwyczaj o samorealizacji mówimy w kontekście wykonywanej przez nas pracy zawodowej. Praca nie jest tu traktowana jako działanie samo w sobie przynoszące satysfakcję, lecz jako pole coraz większych sukcesów i wpływów. W myśl tego „realizuję się”, o ile dobrze zarabiam, zajmuję znaczące stanowisko, doświadczam uznania, mam rozległe kontakty zawodowe. Tak rozumiany sukces życiowy niejednokrotnie staje się motorem naszego dalszego działania, narzucając nam określone cele i kanony życia. Koncentrując się na zewnętrznym atrybutach, nie zostawiamy miejsca na sferę wewnętrznych odczuć, wartości, sferę duchowości. Często zapominamy o tym, że można odnosić „sukcesy” na wielu płaszczyznach, jednak nie realizować się w pełni, można również nie odnosić tych „sukcesów”, a czuć się człowiekiem zadowolonym i spełnionym.

W naturę człowieka wpisane jest odkrywanie swoich potencjalnych możliwości i zdolności, dążenie do poznania siebie, świata, poszukiwanie celu i sensu życia, dążenie do wewnętrznego zadowolenia.

Psychologowie przedstawiają nam obraz człowieka samorealizującego się, jako:

- wewnętrznym wolnym,
- nie ulegającym zewnętrznym wpływom,
- otwartego na własne doświadczenia, niezależnie od ich charakteru,
- kierującego własnym życiem,
- biorącego odpowiedzialność za swoje działania i wybory,
- akceptującego siebie i innych,
- świadomego własnych doznań i pragnień,
- znającego swoje mocne i słabe strony,
- posiadającego spójny system wartości, stosowany nie w sposób sztywny, schematyczny - „bo tak należy”, ale zgodny z własnymi wewnętrznymi przekonaniem i normami,
- aktywnego, ambitnego, chętnie współpracującego z innymi.
- otwarcie wyrażającego swoje opinie, jednak nie narzucającego ich innym.
- w relacjach spontanicznego, otwartego i autentycznego.
- związki, które tworzy z innymi, mają głęboki indywidualny charakter.

Warto jednak pamiętać, że zarówno nasz rozwój psychiczny, jak i odkrywanie naszego potencjału, możliwości oraz doskonalenie zdolności i talentów, trwa przez całe życie i może stać się udziałem większości z nas. Samorealizacja jest katalizatorem pobudzającym do podejmowania różnorodnych form aktywności. Istnieje jednak z ryzykiem nadmiernej koncentracji na realizacji własnych potrzeb oraz bezkompromisowym dążeniem do realizacji wyznaczonych celów. Dbajmy zatem o własny rozwój, wykorzystując swój potencjał najlepiej jak tylko potrafimy. Pamiętajmy przy tym, że nasza wartość jako człowieka nie jest uzależniona wyłącznie od naszych zewnętrznych osiągnięć, ale przede wszystkim od tego, jacy jesteśmy w stosunku do siebie, innych i świata. Samorealizacja jest tendencją twórczą natury ludzkiej. Naturalnym więc powinno być, aby tendencja do samorealizacji działała od wewnątrz, i aby zakłócenia wywołane zderzeniem ze światem przewyższać nie z lęku, lecz dla satysfakcji, radości, jaką daje zwycięstwo.

Samorealizacja to pragnienie „[...] stawania się coraz bardziej tym, czym człowiek na swój własny sposób jest i czym potrafi się stać. Należy sobie uświadomić, że samorealizacja nie wiąże się z niedoborem czy brakiem czegoś zewnętrznego: „[...] to wewnętrzny rozwój tego,

co jest już w organizmie” rozwój, który „[...] wywodzi się z wewnątrz, a nie z zewnątrz [...] (A.Maslow, za Lindzey, Hall, 2004)

Podstawowe postulaty psychologii humanistycznej dotyczące człowieka, który:

Jest czymś więcej niż sumą swoich części – „człowieka należy rozpatrywać jako coś więcej niż sumę jego różnych funkcji cząstkowych. Wiedza o funkcjach cząstkowych stanowi ważną dziedzinę nauki, ale nie jest to wiedza o człowieku jako takim. Jest to wiedza o funkcjonowaniu poszczególnych części organizmu”. · Człowiek istnieje w środowisku ludzkim – „swoista natura człowieka wyraża się poprzez jego ciągłe pozostawanie w związkach z innymi ludźmi [...] mówimy o człowieku w kontekście społecznym.” Człowiek jest świadomy - „ośrodkiem doświadczenia ludzkiego jest świadomość człowieka. [...] nie wszystkie aspekty doświadczenia człowieka są mu w równym stopniu dostępne, ale niezależnie od jej zakresu, świadomość jest podstawowym składnikiem ludzkiego istnienia.” Człowiek dysponuje wyborem – „Człowiek będąc świadomy, jest też świadomy, że jego wybór ma wpływ na strumień jego świadomości oraz, że nie jest widzem, ale uczestnikiem własnego doświadczenia. [...] i z tego założenia wnioskujemy również o zdolności człowieka do zmian.” · Człowiek działa celowo- „Wybór człowieka świadczy o celowości jego działania. [...] Człowiek działa intencjonalnie poprzez stawianie sobie celów, poprzez wartościowanie, tworzenie oraz nadawanie sensu swej działalności. Intencjonalność człowieka stanowi podstawę, na której buduje on swoją tożsamość, co odróżnia go od innych gatunków.”(J. Bugental, 1978)

### **Podział motywacji w ramach teorii autodeterminacji E. Deciego i R.Ryana**

- 1) Motywacja wewnętrzna – działanie jest podejmowane wyłącznie ze względu na satysfakcję, zadowolenie i zainteresowanie jednostki. Takie działanie jest w najwyższym stopniu autonomiczne.
- 2) Motywacja zewnętrzna – działanie jest podejmowane ze względu na zewnętrzne wymagania, w celu uzyskania nagrody, czy uniknięcia kary.
- 3) Motywacja zewnętrzna o charakterze introjekcji - działania co prawda wypływają z Ja jednostki, ale podejmowane są po to, aby uniknąć poczucia winy, lęku i niepokoju lub też, aby pozyskać poczucie szacunku dla własnej osoby.
- 4) Motywacja zewnętrzna o charakterze identyfikacji - jednostka podejmuje działanie, ponieważ uważa je za osobiście ważne i wartościowe.
- 5) Motywacja zewnętrzna o charakterze integracji – działania wypływają z spójnego systemu ja, w ramach którego funkcjonują określone wartości i normy. Ten rodzaj motywacji jest w zasadzie zbliżony do motywacji wewnętrznej Osoby często doświadczające przepływu w sytuacji kiedy:
  - a) poziom ich umiejętności jest niższy niż wymaga tego określone zadanie, radzą sobie z niepokojem i próbują osiągnąć równowagę nabywając nowe umiejętności, które pomogą im poradzić sobie z danym wyzwaniem;
  - b) jeżeli poziom ich umiejętności jest wyższy niż trudność zadania, wówczas takie osoby uciekają przed nudą i próbują uzyskać równowagę, przeformułując zadanie tak, aby stało się większym wyzwaniem albo angażując się w nowe, stanowiące rzeczywiste wyzwanie zadanie.

*„Bez satysfakcji można przeżyć życie i może ono nawet być dość przyjemne. Przyjemność ta jednak będzie przypadkowa, będzie zależała od szczęścia i otaczającego środowiska”*  
(Csikszentmihalyi, 1996)

Warunki przepływu:

- 1) Doświadczenie to na ogół występuje, kiedy zabieramy się do zadań, które mamy szansę ukończyć;
- 2) Musimy być w stanie skoncentrować się na swoich czynnościach;
- 3) Zadanie musi wyznaczać jasne cele i dostarczać natychmiastowej informacji zwrotnej;
- 4) Należy działać w stanie głębokiego - lecz nie wymagającego wysiłku - zaangażowania, który eliminuje ze świadomości problemy i niepokoje codziennego życia;
- 5) Doświadczenia sprawiające satysfakcję dające jednocześnie poczucie kontrolowania własnych działań;
- 6) Znika niepokój i zastanawianie się nad sobą, (Csikszentmihalyi, 1996)

Duże wyzwanie – wysokie umiejętności – przepływ

Małe wyzwanie – wysokie umiejętności - nuda

Małe wyzwanie- niskie umiejętności - apatia

Duże wyzwanie- niskie umiejętności – lęk

Lęk egzystencjalny wynika ze zrozumienia, iż zagrożona jest pewna wartość, którą jednostka uznaje za esencjalną dla swej podmiotowej egzystencji. Wartością tą może być oczywiście życie, równie dobrze jest nią możliwość samorealizacji.

Wina egzystencjalna człowieka polega na tym, że nie udaje się mu się w pełni wywiązać z nakazu urzeczywistnienia wszystkich swych możliwości. Niekiedy wina egzystencjalna przybiera postać silnego lęku, jest sygnałem niewykorzystania szans i niepełnego lub nieautentycznego istnienia. U niektórych ludzi wina egzystencjalna przybiera postać trwogi. Ma to miejsce wtedy, gdy człowiek poprzez własne wybory zmierza ku śmierci psychologicznej, zaprzeczając autentyczności.

*„Zapytany o zwięzłe wyjaśnienie, powiedziałbym, że pustka egzystencjalna wypływa z następujących warunków. W odróżnieniu od zwierząt, popędy i instynkty nie mówią już człowiekowi, co musi robić. A w odróżnieniu od czasów dawniejszych, tradycja i wartości nie mówią mu już, co powinien robić. Otóż nie wiedząc co musi robić, ani co powinien robić, niekiedy nie wie nawet, co właściwie chce robić. Zamiast tego chce robić to, co robią inni, co jest konformizmem, lub robić to, co inni chcą by robił, co jest totalitaryzmem..” (Frankl, 1978)*

Wyniki badań prowadzonych w ramach teorii opanowania trwogi:

- Zagrożenie dla samooceny wywołuje lęk
- Lęk motywuje do obrony poczucia własnej wartości
- Skuteczna obrona poczucia własnej wartości redukuje lęk
- Wzrastająca samoświadomość motywuje do postępowania zgodnego ze standardami kultury
- Przypominanie o śmierci wiąże się ze zwiększonym nasileniem negatywnych reakcji wobec tych, których zachowanie odbiega od wartości kulturowych, oraz ze zwiększonym nasileniem pozytywnych reakcji wobec tych, których zachowanie jest zgodne z wartościami.

## Bibliografia

1. H. Marcuse, Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego, PWN, Warszawa 1991;
2. P. Zieliński, Systemy wartości społeczeństw konsumpcyjnych - przegląd niektórych stanowisk, w: „Prace Naukowe: Filozofia, Socjologia III”, WSP, Częstochowa 1995;
3. Th. Kuhn, Struktura rewolucji naukowych, PWN, Warszawa 1978
4. H. Maslow, Motywacja i osobowość, PAX, Warszawa 1990
5. W. Osiatyński, Poznać świat. Rozmowy o nauce, Czytelnik, Warszawa 1989
6. Prigogine, I. Stengers, Z chaosu ku porządkowi, PIW, Warszawa 1990.
7. K. Horney, Neurotyczna osobowość naszych czasów, PWN, Warszawa 1982;
8. D.C. R. Rogers, Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe, Thesaurus-Press, Wrocław 1991;
9. P. Zieliński, Alternatywne metody samowychowania, w: Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1992
10. C. Hall, G. Lindzey, Teorie osobowości, PWN, Warszawa 1990,
11. T J. K. Galbraith, Ekonomia a świat wartości (wywiad w: W. Osiatyński),
12. F. Littauer, M. Littauer, Układanka osobowości, Oficyna Wydawnicza „Logos” Warszawa 1996
13. W. Eichelberger, Twoja droga do sukcesu, Wydawnictwo: Jacek Santorski Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007  
I. Stanley, Rozwój umysłu, Dom Wydawniczy Rebis, 2000
14. Bugental J., Psychotherapy and Process, Wydawnictwo Moderator, Warszawa 2005

# Scenariusz zajęć

## Problemy rozwoju i samorealizacji człowieka

### **Cel ogólny:**

zdobycie wiedzy na temat podstawowych teorii dotyczących funkcjonowania człowieka, koncepcji samorealizacji i mechanizmów uruchamiania procesu samorealizacji. Zdobycie umiejętności wzmacniania procesu rozwoju i samorealizacji u uczniów, wychowanków.

### **Cele szczegółowe:**

Po ukończeniu szkolenia uczestnik potrafi:

- przedstawić rozwój myśli pedagogiczno-psychologicznej w obrębie koncepcji samorealizacji człowieka,
- rozpoznać własne potrzeby i stany emocjonalne,
- dokonać autodiagnozy własnego rozwoju i samorealizacji,
- konstruować programy autokreacji, wyznaczać cele życiowe,
- rozpoznać specyficzne dla ucznia motywy działania w kierunku samorealizacji,
- zaplanować działania wobec ucznia o obniżonej motywacji do uruchomienia procesu rozwoju i samorealizacji,
- realizować i modyfikować program działań wychowawczo-dydaktycznych w obszarze indywidualnego rozwoju ucznia.

**Metody:** wykład, praca w parach, praca w grupach, gry symulacyjne, plakat, dyskusja

**Środki dydaktyczne:** rzutnik multimedialny, instrukcje do scenek, puzzle, duże arkusze papieru

## **PRZEBIEG ZAJĘĆ**

**Temat: Koncepcje filozoficzno-psychologiczne dotyczące istoty rozwoju i samorealizacji człowieka (Czas trwania 4 godziny)**

1. Wykład prezentujący koncepcje rozwoju i samorealizacji człowieka. Krótka dyskusja dotycząca poszczególnych koncepcji z odwołaniem się do własnej wiedzy i doświadczeń.
2. Uczestnicy dobierają się w pary, prowadzą krótką rozmowę prezentując swoje ostatnie osiągnięcie, zdarzenie, jakie uważają za sukces. Zadaniem słuchacza jest określenie cech, które warunkowały efektywne działanie drugiej osoby, zapisują je na kartkach. Po wykonaniu ćwiczenia każdy uczestnik prezentuje swoje cechy – tzw. gorące krzesło.
3. W omówieniu ćwiczenia należy zwrócić uwagę na emocje, które towarzyszyły uczestnikom.

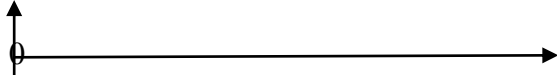


## Temat: Określanie własnego potencjału

### Czas trwania 4 godziny

1. Uczestnicy dokonują analizy różnych etapów z wybranych obszarów swojego życia (praca, przyjaźnie, rodzina, zainteresowania ...) na wykresie współrzędnych.

Satysfakcja



Niepowodzenie

Punkt 0 jest miejscem startu w dowolnym etapie życia.

Po wykonaniu zadania prezentują swoje refleksje pod kątem:

- jaki był mój wpływ na przebieg tych doświadczeń?
  - które zachowania sprzyjały sukcesom?
  - które zachowania utrudniały realizację zadań, stawianych celów?
2. Indywidualnie na kartach wykonują swoją „mapę życia” – zaznaczają obszary z których składa się ich życie (rodzina, realizacja zainteresowań, praca....). Ujmują to ilościowo – wielkościowo. Analiza pod kątem osiągania satysfakcji – realizowania swoich pragnień, potrzeb w danym obszarze oraz czynników, które wpływają na podejmowanie przez nich decyzji i dokonywania wyborów. Sporządzają listę umiejętności, które są im potrzebne w zakresie każdego obszaru.
  3. W zespołach dokonują analizy czynników sprzyjających ich rozwojowi prezentacja i omówienie prac na forum, zapisanie wniosków na dużym arkuszu papieru.
  4. Każdy uczestnik indywidualnie wypełnia tabelkę:

Moje zasoby (talenty)	Co mogę dzięki temu osiągnąć?	Na co muszę uważać?	Jak mogę to rozwijać?

Uczestnicy odczytują swoje przemyślenia – ci którzy chcą. Warto tutaj zachęć uczestników do dawania informacji zwrotnej.

## Temat: Potrzeby człowieka

### Czas trwania 4 godziny

1. Ćwiczenie „Kto kupi szczeniaka” – analiza powodów ludzkich działań.
2. Wykład prezentujący różne klasyfikacje potrzeb. Dyskusja na forum grupy.
3. Uczestnicy otrzymują na kartkach różne zachowania człowieka – przypisują z jakich mogą wynikać potrzeby.

4. Rozpoznawanie rozwojowych i indywidualnych potrzeb uczniów – praca w 2-3 osobowych zespołach, analiza przypadku, kiedy są niezaspokojone potrzeby ucznia. Konsekwencje.
5. Systemy wartości.

**Temat: Teorie osobowości (Czas trwania 4 godziny)**

Wykład prezentujący teorie osobowości. Dyskusja ujmująca podstawowe sytuacje wychowawcze i elementy, od których zależy kształt osobowości.

1. Kształtowanie samooceny i poczucia własnej wartości – podstawowe warunki. W zespołach planowanie doświadczeń i sposobów pracy z uczniem nad kształtowaniem samooceny i poczucia własnej wartości.
2. Udzielanie informacji zwrotnej – indywidualne ćwiczenie zamiany oceny i krytyki na konstruktywną informację zwrotną.
3. Kształtowanie u uczniów cech osobowości koniecznych do uruchomienia procesu samorealizacji – możliwości działań nauczyciela.

**Temat: Mechanizmy motywacyjne (Czas trwania 4 godziny)**

1. Po krótkiej prezentacji dot. mechanizmów motywacyjnych przez prowadzącego w grupach otrzymują paski z motywatorami – należy je ułożyć wg (ich zdaniem) stopnia efektywności. Dyskusja.
2. Formy i metody motywowania ucznia do rozwoju –plakat.
3. Określanie celów. Ćwiczenia indywidualne i grupowe w wyznaczaniu celów – z zachowaniem podstawowych kryteriów formułowania celów.

**Temat: Planowanie działań wobec ucznia o obniżonej motywacji do uruchomienia procesu rozwoju i samorealizacji (Czas trwania 4 godziny).**

1. Planowanie czasu adekwatnie do określonych działań zmierzających do realizacji celu. Historyjka „Zagubiony czas Marka”. W grupach analiza zasad efektywnego gospodarowania czasem. Podczas prezentacji pracy grup zwrócić uwagę na wartość kształtowania u uczniów umiejętności planowania czasu.
2. Formy i metody pracy służące wzmacnianiu samorealizacji u uczniów – praca w grupach i weryfikacja pomysłów podczas prezentacji na forum grupy.
3. Konstruowanie planów wobec konkretnych uczniów, zmierzających do zaktywizowania ucznia. Prezentacja i omówienie planów na forum.

**Temat: Umiejętności interpersonalne służące odpowiadaniu na potrzeby uczniów (Czas trwania 8 godzin)**

1. Sporządzenie listy cech i umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela, aby mógł wpływać na motywację ucznia do rozwoju.
2. Skuteczna komunikacja podstawą budowania pozytywnych relacji z uczniem i otoczeniem. Prezentacja narzędzi efektywnej komunikacji. Uczestnicy sprawdzają skuteczność poszczególnych narzędzi w bezpośrednich, praktycznych sytuacjach – odgrywanie scenek, praca w parach, wypełnianie arkuszy ćwiczeniowych.
3. Radzenie sobie ze stresem. Omówienie źródeł, skutków stresu. Wymiana doświadczeń związanych z ich sposobami radzenia sobie ze stresem. Sporządzenie listy skutecznych zachowań w sytuacjach stresu.
4. Wykorzystanie poznanych narzędzi w bezpośrednich sytuacjach pracy z uczniem.