

Agnieszka Orzech

**Szkoła dostępna dla wszystkich - poradnik dla nauczycieli szkół
ogólnodostępnych pracujących z uczniem z niepełnosprawnością**

Konsultacje merytoryczne
Mateusz Ciborowski

Publikacja współfinansowana ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych



Słupsk 2017

Wydawca:

Fundacja Wspierania Rozwoju Osób Niepełnosprawnych „Radius”

76-200 Słupsk

Al. 3 Maja 37a lok 19

e-mail: biuro@fundacjaradius.qinfo.pl

strona www: www.fundacjaradius.qinfo.pl

Publikacja powstała w ramach projektu: "Szkoła dostępna dla wszystkich -
podnoszenie kompetencji nauczycieli szkół ogólnodostępnych pracujących
z uczniem z niepełnosprawnością"

Korekta Gabriela Orzech

Projekt współfinansowany ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych



ISBN: 978-83-943484-6-5

Spis treści

Wstęp	4
Część I.....	5
Jaki uczeń może pojawić się w naszej szkole?	5
Dzieci z dysfunkcją wzroku	5
Dzieci z dysfunkcją słuchu	8
Dzieci głuchoniewidome	11
Dzieci z dysfunkcją narządu ruchu	14
Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem.....	17
Część II.....	21
Jak pracować z uczniem niepełnosprawnym w szkole ogólnodostępnej - wskazówki ogólne	21
Wskazówki jak pracować z dzieckiem niewidomym i słabowidzącym.....	24
Wskazówki jak pracować z dzieckiem głuchym i słabosłyszącym.....	28
Wskazówki jak pracować z dzieckiem z niepełnosprawnością fizyczną.....	30
Wskazówki jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie i z autyzmem.....	33
Część III.....	35
Adaptacja otoczenia szkolnego pod kątem potrzeb uczniów z różnorodnymi niepełnosprawnościami	35
Kilka słów na temat przystosowywania przestrzeni	35
Adaptacja szkoły pod kątem uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną i intelektualną	36
Adaptacja szkoły pod kątem uczniów z niepełnosprawnością ruchową.....	39
Część IV	42
Zasady i warunki gwarantujące powodzenie ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej	42
Warunki sprzyjające "włączaniu"	44
Zasady wspomagające pracę z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej.....	45
Materiały pomocnicze.....	47
Co powinien zawierać Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?	47
Co powinien zawierać program zajęć rewalidacyjnych.....	48
Zestaw przykładowych ćwiczeń rewalidacyjnych do pracy z uczniem niepełnosprawnym na poziomie szkoły podstawowej z podziałem na poszczególne obszary.....	49
Przykładowy scenariusz zajęć wychowawczych z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej dla uczniów ogólnodostępnych szkół podstawowych	56
Zdjęcia	60

Wstęp

Idea edukacji włączającej zakłada dostępność szkół powszechnych dla wszystkich uczniów, bez względu na ich płeć, wyznanie, pochodzenie etniczne, stan zdrowia, status społeczny i ekonomiczny. Oznacza to, że każdemu dziecku należy stworzyć warunki pozwalające osiągnąć sukces edukacyjny.

W myśl idei, to szkoła ma się dostosować do ucznia a nie odwrotnie, co stanowi zasadniczą różnicę od podejścia integracyjnego zgodnie, z którym to dziecko w jakiś sposób odbiegające od normy musi się dopasować do większości.

Włączanie nie wyklucza różnorodności. Wymaga za to dużej elastyczności od nauczyciela, który organizując proces dydaktyczny, powinien brać pod uwagę indywidualne potrzeby, odmienne tempo rozwoju i zdolności każdego ucznia. Dziecko niepełnosprawne ma prawo uczęszczać do każdej szkoły, również tej najbliższej miejsca zamieszkania i ma mieć stworzone takie warunki, które pozwolą mu nie tylko efektywnie zdobywać wiedzę, ale również budować poczucie przynależności społecznej.

W Polsce podejście włączające w edukacji nadal budzi wiele kontrowersji. Ma tylu samo zwolenników, co przeciwników - zarówno wśród pedagogów specjalnych, jak i ogólnych. Brak doświadczenia w pracy z uczniem z niepełnosprawnością, niedostateczne wsparcie systemowe oraz wciąż istniejące bariery fizyczne i mentalne sprawiają, że słuszną ideą w praktyce okazuje się trudna do wdrożenia. Wielu pedagogów szkół ogólnodostępnych, mimo dobrych chęci i sporej intuicji nie jest w stanie sprostać wyzwaniu, jakim jest kształcenie i wychowanie dziecka z niepełnosprawnością.

Literatura na temat dostępności edukacji, choć bogata, często pisana jest mało przyjaznym językiem i brak w niej konkretnych rozwiązań. Poradnik, który oddajemy w państwa ręce, przedstawia w sposób kompleksowy zagadnienia z obszaru pracy z uczniem niepełnosprawnym w szkole ogólnodostępnej. Zawiera wskazówki, jak dobierać metody i środki do niepełnosprawności dziecka, adaptować klasę, szkołę pod kątem uczniów z deficytami sensorycznymi i fizycznymi, jak układać właściwe relacje między sprawnymi i niepełnosprawnymi rówieśnikami, co zrobić, by rodzice włączali się w edukację dziecka, do kogo zwrócić się o pomoc poza placówką i w oparciu o jakie dokumenty pracować z niepełnosprawnym uczniem?

Poradnik powstał z myślą o nauczycielach powszechnych szkół podstawowych - przede wszystkim tych, którzy nie posiadają kwalifikacji do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym lub mimo zdobytych uprawnień, nie mają doświadczenia w tym zakresie. Napisany został przystępnym językiem, zrozumiałym również dla pedagogów bez przygotowania specjalistycznego.

Naszym celem jest przedstawienie publikacji zawierającej szereg rozwiązań praktycznych, znajomość których ułatwi pracę z uczniem niepełnosprawnym, zapewniając mu tym samym nie tylko efektywne nauczanie, ale także pełne uczestnictwo w życiu klasy i szkoły.

Część I

Jaki uczeń może pojawić się w naszej szkole?

W polskim systemie oświaty uczniem niepełnosprawnym jest uczeń, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez zespół orzekający działający w ramach publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na podstawie obowiązujących przepisów dokument taki przysługuje dzieciom: niewidomym i słabowidzącym; niesłyszącym i słabosłyszącym; z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją; z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym; z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera; z niepełnosprawnością sprzężoną.

W oparciu o przeprowadzone badanie psychologiczno-pedagogiczne, analizę dokumentacji lekarskiej i wywiad z opiekunami, zespół zaleca w orzeczeniu najlepszą dla dziecka formę kształcenia. Ostatecznie to jednak rodzice decydują o tym, gdzie będzie się ono uczyło.

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego nie należy mylić z orzeczeniem o niepełnosprawności. To drugie wydawane jest przez powiatowe zespoły orzekające, na mocy ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o *rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* i jego posiadanie nie oznacza, że dziecko niepełnosprawne jest uczniem niepełnosprawnym.

Zgodnie z przepisami ustawy o systemie oświaty, uczeń niepełnosprawny wymaga stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, a obowiązek kształcenia specjalnego może być realizowany nie tylko w przedszkolach i szkołach specjalnych i integracyjnych lub w placówkach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi i integracyjnymi, ale również w szkołach powszechnych, niededykowanych uczniom z niepełnosprawnościami. Oznacza to, że do każdej szkoły może trafić uczeń z każdym rodzajem i stopniem niepełnosprawności. Gwarantem dotarcia do niepełnosprawnego dziecka nie jest jednak samo zaklasyfikowanie go do danej niepełnosprawności. Nie wystarczy stwierdzić, że jest ono niewidome czy głuche. Trzeba jeszcze wiedzieć, co się z tym wiąże, jakie następstwa funkcjonalne niesie ze sobą dana niepełnosprawność.

Dzieci z dysfunkcją wzroku

Wśród tej kategorii uczniów możemy spotkać dzieci niewidome i słabowidzące.

Do niewidomych zalicza się:

- dzieci całkowicie niewidome, które nie zachowały resztek widzenia i nie reagują na żadne bodźce wzrokowe,
- dzieci niewidome z tak zwanym poczuciem światła. Potrafią jedynie rozróżniać dzień i noc lub zapalone światło wieczorem w pomieszczeniu. Po wejściu do sali są w stanie zlokalizować okno, ponieważ identyfikują jaśniejszą plamę światła,
- dzieci niewidome z widzeniem szczątkowym, u których pole widzenia ograniczone zostało do 10 stopni, a ostrość wzroku wynosi 0,05 V. Dzieci te są w stanie zobaczyć jednocześnie tylko bardzo mały fragment przestrzeni (jakby patrzyły przez dziurkę od klucza) i z odległości 1 m dostrzegają to, co powinny widzieć z 20 m. Potrafią zobaczyć stojącego

w odległości 1 m człowieka, ale nie są w stanie rozróżnić szczegółów twarzy, detali ubioru. Mogą rozpoznawać kolory, ale nie są w stanie powiedzieć co dokładnie znajduje się na obrazku.

Z punktu widzenia pedagogicznego, za niewidomych uznaje się uczniów, którzy nie widzą nic lub widzą na tyle słabo, że w procesie uczenia się nie wykorzystują zmysłu wzroku. W praktyce oznacza to, że dzieci te nie pracują na wizualnym materiale dydaktycznym. Mimo zastosowania pomocy optycznych i nieoptycznych nie są w stanie posługiwać się pismem czarnodrukowym i w związku z tym stosują pismo Braille'a, a ich percepcja rzeczywistości opiera się na poznaniu dotykowym i słuchowym. Dotyk jest pomocny przede wszystkim przy poznawaniu przedmiotów i eksplorowaniu najbliższego otoczenia. Dzięki niemu niewidomy może odkryć takie cechy obiektu jak kształt, długość, wielkość, czy faktura, może zlokalizować przedmiot, zorientować się jak są ustawione meble w klasie. Zdobywanie informacji w ten sposób nie jest łatwe i ma swoje ograniczenia. Dotyk jest tzw. kontaktoreceptorem, co oznacza, że aby coś dotknąć musi nastąpić z tym bezpośrednie zetknięcie. Przy takim założeniu dotyk ogranicza świat niewidomego do tego co ma w zasięgu rąk. Chcąc poznawać musi być on w ciągłym ruchu. Dotykanie jest wolniejsze niż patrzenie. Wzrokiem możemy zobaczyć zarówno to, co jest daleko, jak i to, co jest blisko, objąć jednocześnie kilka przedmiotów, określić ich cechy i przeznaczenie. Dotyk nie daje nam takiej możliwości, a co za tym idzie, niewidomy uczeń potrzebuje więcej czasu na poznanie tego samego obiektu niż jego widzący kolega. Musi najpierw poznać poszczególne elementy przedmiotu, by móc złożyć je w całość.

Problemem dla niewidomych jest oglądanie bardzo małych lub bardzo dużych obiektów. Rozpoznanie dotykiem mrówki, jest zwyczajnie niemożliwe, gdyż jest ona zbyt drobna by ją wyczuć. Duże obiekty (zwłaszcza budynki) są natomiast tak rozległe, że nawet przy wzmożonej aktywności ruchowej, niewidomemu trudno jest odnaleźć poszczególne elementy i zintegrować je w całość, identyfikowaną jako ten, a nie inny obiekt.

Problemem jest również poznawanie rzeczy: znajdujących się zbyt daleko (słońce, pomnik na postumencie); będących w ruchu (jadący pojazd, lecący ptak); w pewnych stanach (płonący ogień, ciasto piekące się w piekarniku); zbyt delikatnych (pajęczyna, skrzydełka motyla). Niedostępne są także kolory i zjawiska, tj. tęcza, błyskawica, wschód i zachód słońca.

Dziecko widzące cały czas jest stymulowane bodźcami z zewnątrz. Nawet stojąc w miejscu może obserwować otoczenie. Inaczej jest z dzieckiem niewidomym. Ponieważ poznanie dotykowe wymaga ciągłego wysiłku i koncentracji, potrzebuje ono większej zachęty, by zainteresować się otaczającym światem. Niemobilizowane do aktywności, często wycofuje się, rezygnuje z odkrywania nowych rzeczy. Brak stymulacji poznawczej i związane z tym niedostateczne zaspokojenie potrzeby ruchu prowadzi do powstawania, tzw. blindyzmów. Są to pewnego rodzaju stereotypie ruchowe, które pozwalają niewidomym rozładować napięcie, dostarczają bodźców i zastępują ruch. Zaliczamy do nich takie zachowania jak: kręcenie głową na boki, uporczywe kierowanie głowy w kierunku światła, uciskanie oczu w celu wywołania rozbłysków wewnątrz gałek ocznych, kołysanie się, trzepotanie rękami, kręcenie w kółko, itp. Zachowania te należy uznać za niepożądane. Przede wszystkim dlatego, że świadczą one o nieprawidłowym rozwoju dziecka i są złe

odbierane przez otoczenie, podkreślają niepełnosprawność ucznia, niepotrzebnie zwracają na niego uwagę.

Drugim ważnym dla niewidomego zmysłem jest słuch. Odgrywa on szczególną rolę w samodzielnym poruszaniu się i w nawiązywaniu relacji społecznych. W tym miejscu należy podkreślić, że wbrew obiegowej opinii osoby niewidome nie mają wcale lepszego słuchu od widzących. Ponieważ jednak w życiu częściej muszą polegać na słuchu, jest on u nich bardziej wyćwiczony niż u osób ze sprawnym wzrokiem. Niewidomy skupia się na dźwiękach, na które widzący nie zwraca uwagi. Uczy się je rozpoznawać, interpretować i wykorzystywać w praktyce. Zgodnie z zasadą kompensacji, zastępuje brak wzroku słuchem. Słuch pozwala niewidomemu orientować się w przestrzeni, dostarcza informacji o przedmiotach, zjawiskach zachodzących dookoła, umożliwia komunikowanie się z ludźmi. Wskazówki werbalne pomagają w nabywaniu umiejętności praktycznych. Za pomocą słuchu niewidomy uczeń zdobywa wiedzę o rzeczach, które są dla niego niedostępne nie tylko wizualnie, ale i dotykowo.

Wśród uczniów niewidomych są dzieci, które nie widzą od urodzenia lub utraciły wzrok przed 5 rokiem życia i w związku z tym nie zachowały żadnych wrażeń wzrokowych. Znajdują się one w szczególnie trudnej sytuacji poznawczej, ale za to łatwiej akceptują swoje ograniczenia. Dzieci te nigdy nie doświadczą barw, krajobrazów, nie zobaczą nieba, nie zrozumieją czym jest horyzont, perspektywa, co to znaczy, że coś, jest jasne, albo błyszczące. Mimo to, nie znają innego życia. Nie mają poczucia straty, które często pojawia się u osób tracących wzrok później. Dziecko, które przestało widzieć w wieku 12-14 lat, do końca życia jest w stanie przechowywać w pamięci poznane kolory, pewne obrazy, trudniej jest mu za to pogodzić się z niepełnosprawnością.

Jeszcze bardziej niejednorodną grupę stanowią dzieci słabowidzące. Międzynarodowa klasyfikacja uszkodzeń, niepełnosprawności i upośledzeń definiuje słabowzroczność jako istotne obniżenie czynności wzrokowych, które utrudnia, ogranicza lub nawet uniemożliwia osobie nią dotkniętej wykonywanie zadań życiowych i pełnienie ról społecznych na poziomie uznanym za normalny. Zgodnie z powyższą definicją, uczeń słabowidzący to taki, który ma uszkodzony wzrok w stopniu utrudniającym naukę i codzienne funkcjonowanie w szkole. Charakter problemów będzie zależał przede wszystkim od rodzaju uszkodzenia.

Dzieci z obniżoną ostrością widzenia mają kłopot ze spostrzeganiem małych przedmiotów lub szczegółów większych przedmiotów. Dzieciom z ubytkami w polu widzenia, które widzą tylko częścią oka, trudno jest poruszać się w przestrzeni. Często wpadają na przedmioty/ludzi, potykają się, zahaczają o futryny. Są w stanie zobaczyć nawet to, co jest daleko, ale muszą ustawić głowę pod odpowiednim kątem. Przy czytaniu często w nietypowy sposób trzymają głowę lub książkę.

Dzieci z zaburzonym widzeniem obuocznym występującym przy zezie i w przypadku, gdy ostrość widzenia w prawym i lewym oku jest bardzo zróżnicowana, mają przede wszystkim problemy z ocenianiem odległości i kierunku. Trudno im schodzić ze schodów, trafiać do celu na lekcji wychowania fizycznego.

Uczeń z krótkowzrocznością widzi dobrze tylko to, co jest blisko. Przedmioty będące w oddaleniu, w wysokiej krótkowzroczności już te poza zasięgiem ręki są rozmazane, niewyraźne, ich kontury rozmywają się. Jeśli wadzie nie towarzyszą dodatkowe schorzenia,

dziecko nie powinno mieć problemów z czytaniem z tym, że musi przysunąć tekst na odległość kilku centymetrów do oczu.

Z kolei uczeń z nadwzrocznością zwłaszcza powyżej +5 dioptrii nie widzi dobrze, ani z daleka ani z bliska. Szybko męczy się przy czytaniu, przy wysokiej nadwzroczności również w szklach. Druk jest rozmazany, pojawia się łzawienie i pieczenie oczu, zawroty i bóle głowy. Dziecko niewyraźnie widzi także z daleka.

Swoje następstwa funkcjonalne ma również astygmatyzm. Nieprawidłowo zbudowana rogówka (ewentualnie soczewka) powoduje, że promienie świetlne wpadające do oka skupiają się nie na siatkówce, lecz poza nią, to zaś sprawia, że widziany obraz jest nieostry, zniekształcony. Dziecko ma trudności w spostrzeganiu określonego rodzaju linii. Widzi niewyraźnie, np. tylko linie pionowe, poziome lub ukośne. To z kolei generuje trudności w nauce pisania. Kreśląc litery uczeń pomija te linie spostrzeganie, których sprawia mu problem.

Dodatkowo dzieci słabowidzące mogą: nie rozróżniać wszystkich lub wybranych barw, nie widzieć po zmroku lub przy małej ilości światła, widzieć przesunięty lub zniekształcony obraz (np. przy uszkodzeniach wzroku pochodzenia mózgowego).

Z punktu widzenia pedagogicznego uczniem słabowidzącym jest uczeń, który widzi na tyle, że jest w stanie czytać zwykłe pismo, może korzystać z wizualnych środków przekazu informacji i z metod nauczania opartych na odbiorze wzrokowym. Dla ucznia słabowidzącego wzrok nadal odgrywa zasadniczą rolę w zdobywaniu wiedzy o świecie, choć wymaga to zastosowania odpowiednich pomocy i środków dydaktycznych.

Pamiętajmy, że słabowidzący to bardzo szeroka, niehomogeniczna grupa uczniów reprezentujących całe spektrum wad i schorzeń oczu. Różnorodność ta wymaga zaś od nauczyciela indywidualnego podejścia do każdego dziecka.

Dzieci z dysfunkcją słuchu

W zależności od stopnia uszkodzenia słuchu dzieci te możemy podzielić na: głuche i słabosłyszące lub inaczej niedosłyszące. W oparciu o międzynarodową klasyfikację biura audiofonologii do głuchych zaliczymy:

- uczniów, którzy nie słyszą nic. Ich czynności słuchowe zostały zupełnie zniesione,
- uczniów, którzy mają słuch uszkodzony w stopniu głębokim - powyżej 90 dB. Mimo zastosowania aparatów słuchowych, nie są w stanie rozumieć mowy. Słyszą tylko niektóre dźwięki, ale ich nie rozróżniają,
- uczniów, ze słuchem uszkodzonym w stopniu znacznym - pomiędzy 70 dB a 90 dB. Przy zastosowaniu aparatów słuchowych mogą odbierać i rozumieć mowę, choć nie zawsze potrafią różnicować wszystkie dźwięki.

W nauce i codziennym funkcjonowaniu dzieci głuche bazują głównie na wzroku. Ubytek słuchu jest na tyle poważny, że mimo korekcji aparatami mają one znaczne trudności lub nie są w stanie w ogóle odbierać mowy ustnej drogą słuchową. Komunikacja z otoczeniem, zdobywanie informacji o świecie i orientowanie się w przestrzeni, odbywa się w przypadku tych dzieci głównie w oparciu o bodźce wizualne. Poznając przedmiot, dziecko głuche skupia się przede wszystkim na tym, co jest dobrze widoczne, duże, kolorowe, wyraźne, choć niekoniecznie istotne. Inaczej ujmując koncentruje się bardziej na wyglądzie

przedmiotu niż na tym, jakie ma on przeznaczenie. Stąd też jego wiedza o świecie bywa często powierzchowna, bez zrozumienia powiązań zachodzących między rzeczami i zjawiskami. Dzieci głuche radzą sobie z analizą, ale problem sprawia im synteza. Są w stanie zapamiętać wiele szczegółów, ale wyodrębniają mniej związków między cechami czy przedmiotami. Samo patrzenie, bez kontekstu sytuacyjnego powoduje, że informacje wzrokowe docierające do głuchego dziecka są najczęściej niewystarczające. Na ich podstawie dziecko źle interpretuje rzeczywistość, zniekształca ją.

Uczniowie słabosłyszący, podobnie jak w przypadku uczniów z dysfunkcją wzroku, stanowią niejednorodną grupę. Do kategorii tej zaklasyfikujemy zarówno uczniów z niedosłuchem umiarkowanym - pomiędzy 40 dB i 70 dB, jak i dzieci ze słuchem uszkodzonym w stopniu lekkim - pomiędzy 20 dB i 40 dB.

Właściwie dobrane aparaty słuchowe oraz odpowiednie warunki akustyczne sprawiają, że dzieci niedosłyszące w stopniu umiarkowanym są w stanie odbierać mowę ustną, rozumieją ją i komunikują się za jej pomocą. Lekki stopień uszkodzenia słuchu powoduje zaburzenia w odbiorze bodźców słuchowych tylko w niesprzyjających warunkach dźwiękowych, np. w hałasie, w dużych pomieszczeniach, w których panuje pogłos.

Oprócz stopnia uszkodzenia słuchu, dla rozwoju psychofizycznego dziecka ważne jest także to, w jakim wieku ujawniła się niepełnosprawność. Dzieci, które nie słyszą od urodzenia lub utraciły słuch w dzieciństwie - zanim ukształtowała się ich mowa, mają problemy nie tylko z odbieraniem, ale i z nadawaniem komunikatów werbalnych. Często wypowiadają jedynie pojedyncze sylaby, krótkie słowa. Jeśli mówią, to na ogół w sposób niezrozumiały dla otoczenia. Ich mowa jest niewyraźna, szeleszcząca, głos zbyt wysoki lub niski, monotony, brak jest artykulacji.

Wczesna utrata słuchu wpływa również niekorzystnie na rozwój języka. Dzieci głuche posługują się prostymi zdaniami, mają problemy ze składnią, przedstawiają sztywny wyrazów w zdaniu, chętniej używają czasowników i rzeczowników niż przysłówków, czy zaimków. Ich zasób słownictwa jest zubożony. Trudność sprawia im rozumienie przenośni, przysłów, pojęć abstrakcyjnych i symbolicznych, tj. czas, przyjaźń czy ojczyzna. Niesłyszący uczeń, który nie nauczył się mówić lub jego mowa jest w wysokim stopniu zaburzona, ma na ogół problemy z czytaniem, rozumieniem tekstów pisanych i mówionych. Później niż u słyszących rówieśników rozwija się u niego myślenie abstrakcyjne wymagające znajomości pojęć i uogólnień. Dziecko głuche dłużej działa na konkretach. By myśleć o przedmiocie musi mieć z nim bezpośredni kontakt. Trudność sprawia mu zastępowanie obiektów ich słownymi reprezentacjami. Problem z przechodzeniem od konkretnych działań do operacji myślowych powoduje, że niesłyszący uczeń funkcjonuje w oparciu o schematyzmy, sztywno trzyma się wyuczonych wzorców zachowań i nie potrafi wykorzystać zdobytych doświadczeń w nowo zaistniałej sytuacji.

W nieco lepszej sytuacji znajdują się dzieci z głuchotą nabytą w okresie późniejszym, u których proces rozwoju mowy zakończył się. Tracący słuch nastolatki, co prawda przestają odbierać dźwięki, ale jego mowa jest na ogół na tyle płynna i wyraźna, że może nadawać komunikaty słowne zrozumiałe dla otoczenia. Poza tym, dziecko, które utraciło słuch w wieku kilkunastu lat ma już pewne doświadczenia słuchowe, zna głos matki, śpiew ptaków, dźwięk pianina, a to go czyni bogatszym poznawczo od dziecka niesłyszącego od urodzenia.

Problemy komunikacyjne dzieci niesłyszących rzutują na ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Rówieśnicy nie wiedzą w jaki sposób porozumiewać się z niepełnosprawnym kolegą. Z reguły nie znają języka migowego, a jego mowa jest dla nich nieczytelna. Dlatego niesłyszący uczeń często wykluczany jest ze wspólnych rozmów, gier i zabaw. Nawet jeśli głuche dziecko sprawnie czyta z ruchów warg, to i tak ma trudności ze zrozumieniem tego, co mówią zdrowi koledzy. Czytanie z ust wymaga bowiem bezpośredniego kontaktu z rozmówcą i jest najbardziej efektywne wówczas, gdy rozmowa odbywa się jeden na jeden. Dzieci w klasie często mówią jednocześnie, przemieszczają się, kręcą, a to utrudnia głuchemu dziecku odczytywanie komunikatów. Uczeń z niepełnosprawnością słuchową, który opanował umiejętność mówienia w stopniu zrozumiałym dla innych, może oczywiście wysyłać komunikaty werbalne, ale jest to proces jednostronny i nadal będzie miał on problem z ich odbieraniem.

Sytuacja dzieci słabosłyszących też nie jest łatwa. Zachowały one zdolność słyszenia mowy ustnej, ale tylko w sprzyjających warunkach. Dzieci te często cierpią na nadwrażliwość słuchową. Nie potrafią rozmawiać przy wzmożonym hałasie, np. podczas przerw na korytarzu lub gdy w klasie panuje gwar. Gubią się, gdy kilka osób mówi na raz. W zależności od typu uszkodzenia mają problemy z odbieraniem wysokich lub niskich tonów i mogą odczuwać dodatkowe dolegliwości. Na przykład dzieci z niedosłuchem odbiorczym, gdzie uszkodzone zostały elementy odpowiadające za odbieranie bodźców (ucho wewnętrzne i nerw słuchowy), mają trudności z rozróżnianiem wysokich dźwięków. Lepiej rozumieją niskie głosy, męskie niż kobiece czy dziecięce. Są w stanie usłyszeć pukanie do drzwi, ale mogą nie usłyszeć dzwonka. Mają problemy ze zrozumieniem dźwięków pochodzących z większej odległości oraz trudności w zrozumieniu rozmówcy w miejscu, w którym jest duże natężenie różnych dźwięków. Mogą uskarżać się na szумы uszne, zawroty głowy, nieprzyjemne odczuwanie głośnych dźwięków w uchu z niedosłuchem.

Niedosłuch przewodzeniowy, w którym dochodzi do uszkodzenia struktur w obrębie ucha zewnętrznego lub środkowego powoduje zwykle, że gorzej słyszane są niskie dźwięki. Mowa odbierana przez dziecko traci na głośności, choć nadal jest wyrazista i zrozumiała. Dziecko często też uskarża się na wrażenie zatłaczonych uszu.

Bariery komunikacyjne napotymane przez ucznia z dysfunkcją słuchu rzutują na jego rozwój społeczny. W obliczu kolejnych niepowodzeń w kontaktach z rówieśnikami dziecko zaczyna reagować agresją, jest pobudzone, złości się. Bywa, że niewłaściwie interpretuje sygnały płynące z otoczenia, np. zwykłą wymianę zdań stojących obok kolegów poczytuje za próbę naśmiewania się z niego. Trudność z wchodzeniem w interakcje sprawia, że dziecko skupia się bardziej na sobie, staje się egocentryczne. Jego zachowanie cechuje upór i brak samokrytycyzmu. Nie zawsze potrafi też postępować zgodnie z przyjętymi normami. Gromadzenie negatywnych doświadczeń kształtuje w dziecku postawę nieufności wobec otoczenia. W najgorszych wypadkach dochodzi do sytuacji, w których dziecko przestaje podejmować próby nawiązywania relacji, zamyka się w sobie i unika kontaktów ze słyszącymi. Poziom dojrzałości społecznej w pewnym stopniu zależy od ubytku słuchu. Dzieciom, które opanowały język łatwiej jest przystosować się do świata pełnosprawnych. Lepiej rozumieją normy kierujące stosunkami społecznymi i mają mniejsze poczucie odmienności niż dzieci komunikujące się jedynie w sposób niewerbalny.

Rola nauczyciela pracującego z uczniem głuchym i słabosłyszącym powinna sprowadzać się nie tylko do zapewnienia mu odpowiednich warunków umożliwiających naukę, ale również polegać na wspieraniu dziecka w zakresie nawiązywania kontaktów z rówieśnikami.

Dzieci głuchoniewidome

Pod pojęciem ucznia głuchoniewidomego kryje się uczeń z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. Według Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym *„dziecko głuchoniewidome to dziecko, które ma trudności w rozumieniu mowy ustnej bez użycia aparatu słuchowego, a uszkodzenie wzroku jest na tyle duże, że uniemożliwia mu lub znacznie utrudnia posługiwanie się zwykłym drukiem. Ograniczenia te zmniejszają możliwości dziecka w zakresie uczenia się, wykonywania czynności życia codziennego, samodzielnego poruszania się oraz porozumiewania się z otoczeniem”*.

Zgodnie z powyższą definicją głuchoślepotą nie jest jedynie prostą sumą niesłyszenia i niewidzenia. Nakładające się na siebie dwie niepełnosprawności sensoryczne generują zupełnie inne konsekwencje, niż uszkodzenie wzroku czy słuchu, traktowane oddzielnie. Dziecko głuchoniewidome nie ma takich możliwości kompensacyjnych, jak dziecko głuche czy niewidome. Oprócz ewentualnych resztek wzroku i słuchu do dyspozycji pozostaje mu węch, smak, wrażenia odbierane przez ciało i skórę. Wśród uczniów głuchoniewidomych można spotkać:

- dzieci głuchoniewidome całkowicie pozbawione obu zmysłów,
- głuchoniewidome, z całkowicie uszkodzonym słuchem i wzrokiem uszkodzonym w różnym stopniu,
- głuchoniewidome, z całkowicie uszkodzonym wzrokiem i słuchem uszkodzonym w różnym stopniu,
- głuchoniewidome - słabowidzące i słabosłyszące.

A zatem uczniowie z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu stanowią bardzo niejednorodną, ale i szczególną grupę uczestników procesu edukacji. Mają wiele specyficznych potrzeb, a co za tym idzie wymagają specyficznych sposobów ich zaspokajania. Oczywiście w najbardziej niekorzystnej sytuacji poznawczej są dzieci głuchoniewidome, które nie słyszą i nie widzą od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa. Jednoczesna utrata obu zmysłów na wczesnym etapie rozwoju nie daje im szans na przyswojenie zasad komunikacji i zdobycie wiedzy, która stanowiłaby punkt wyjścia do dalszego poznawania świata. Możliwości rozwojowe tej grupy uczniów bywają często ograniczone. Osiągnięcie nawet niewielkiego postępu wymaga z reguły czasu i ogromnego nakładu pracy zespołu fachowców, tym bardziej, że głuchoślepotę wrodzoną towarzyszą często dodatkowe zaburzenia.

Dziecko głuchoniewidome od urodzenia nie poznaje świata w sposób samorzutny. Brak bodźców wzrokowych i słuchowych powoduje, że potrzeba samodzielnego eksplorowania rzeczywistości zostaje w znacznym stopniu u niego wygaszona. Najwięcej informacji dziecko zdobywa dzięki dotykowi, ale jak już wiemy poznanie dotykowe ma swoje ograniczenia i wymaga wzmoczonej aktywności. Brak wewnętrznej potrzeby odkrywania świata powoduje, że dziecko niezbyt chętnie sięga samo po przedmioty, nie ogląda ich, nie

przemieszcza się w celu poszukiwania nowych obiektów. Interesuje je jedynie to, co poda mu się bezpośrednio do ręki lub to, na co nakieruje się jego dłoń.

Bywa, że kłopot sprawia samo dotykanie. Niektóre dzieci głuchoniewidome mają nadwrażliwość dotykową i zwyczajnie nie chcą dotykać. Inne wręcz odwrotnie, pozbawione dwóch podstawowych zmysłów potrzebują mocnych bodźców. Zdarza się więc, że wyrzucają lub odpychają od siebie podawane im przedmioty albo mocno nimi pocierają, uderzają o ciało - czasem nawet do krwi.

To, czy dziecko będzie chciało odkrywać rzeczywistość w dużym stopniu będzie zależało od jego pierwszych doświadczeń poznawczych. Pozytywne doświadczenia będą popychać dziecko do podejmowania kolejnych prób, negatywne zaś skutecznie je zniechęcą. Działanie demotywuujące mogą mieć zarówno przeszkody fizyczne napotymane przez dziecko, jak i dziwne, niezrozumiałe zachowania otoczenia. Mogą to być między innymi: zabawki wykonane z materiałów, których dziecko nie toleruje, a które na siłę kładzie mu się przy twarzy lub wciska do rąk; nagle pojawiające się i znikające przedmioty, np. w sytuacji, gdy coś niespodziewanie kładziemy obok dziecka lub bez ostrzeżenia wyciągamy mu z dłoni; doświadczenia związane z bólem, gdy dziecko się uderzy, potknie. Dla rozwoju poznawczego głuchoniewidomego dziecka niekorzystne są również sytuacje, w których jego aktywność zostaje nagle przzerwana. Dzieje się tak, np. wtedy, gdy dziecko bada przestrzeń, a dorośli nagle chwytają je na ręce lub odciągają po to, by uchronić przed zagrożeniem, z którego dziecko nawet nie zdaje sobie sprawy. Tego typu zachowania budzą niepokój dziecka, nasilają jego dezorientację i wywołują reakcje obronne takie, jak płacz, kopanie, wyrywanie się. Oczywiście w sytuacjach zagrażających dziecku gwałtowne reakcje opiekunów są zrozumiałe i czasem nie da się ich uniknąć. Chodzi jednak o to, by podobne incydenty powtarzały się jak najrzadziej. Dziecko głuchoniewidome będzie chętniej badało otoczenie, jeśli będzie czuło się bezpiecznie, będzie miało poczucie, że ktoś przy nim jest i jego pierwsze doświadczenia będą możliwie pozytywne, nienacechowane porażką i poczuciem osamotnienia.

Praca z uczniem niewidzącym i niesłyszącym od urodzenia, to praca wysokospecjalistyczna, wymagająca od nauczyciela konkretnej wiedzy, szczególnego zaangażowania i bezpośredniego kontaktu z dzieckiem. Jej zasadniczym celem jest rozbudzenie w dziecku ciekawości poznawczej, przekazanie mu podstawowej wiedzy o świecie, wyposażenie w umiejętności, które pozwolą mu możliwie samodzielnie funkcjonować. Dostarczanie typowo szkolnej wiedzy z zakresu matematyki, geografii czy historii stanowi sprawę drugorzędną. O ile w ogóle jest to możliwe, to powinno nastąpić dopiero wówczas, gdy uczeń zrozumie, że każdy przedmiot ma swoją nazwę; gdy zacznie się orientować w czasie i przestrzeni; nauczy samodzielnie myć, jeść, ubierać; pojmie, że aby żyć w grupie należy przestrzegać ogólnie przyjętych norm. Najważniejsze, aby dziecko chciało poznawać świat, nauczyło się wykorzystywać w funkcjonowaniu pozostałe mu zmysły.

Praktyka pedagogów specjalnych pokazuje, że jedynie niewielki odsetek dzieci głuchoniewidomych od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa osiąga pułap rozwojowy pozwalający realizować program szkoły ogólnodostępnej. Do szkół powszechnych trafiają na ogół dzieci, które zachowały resztki widzenia i słyszenia. Dzieci głuche i słabosłyszące ze słabowzrocznością uczęszczają zazwyczaj do szkół dla głuchych, natomiast dzieci niewidome lub słabowidzące ze słuchem uszkodzonym w stopniu umożliwiającym komunikację ustną do placówek dla niewidomych. Tak więc, niewiele jest dzieci z całkowitym uszkodzeniem

wzroku i słuchu, które uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. Uczą się one z reguły w szkołach specjalnych, w przeznaczonych dla nich małych oddziałach.

Biorąc pod uwagę złożony charakter niepełnosprawności, największym wyzwaniem w pracy z uczniem głuchoniewidomym jest przezwyciężenie bariery komunikacyjnej. Znalezienie takiej metody porozumiewania się, która umożliwi obustronną wymianę informacji między otoczeniem a dzieckiem. To, która z metod okaże się być najbardziej efektywna zależeć będzie między innymi od stopnia uszkodzenia wzroku i słuchu, czasu w jakim powstała niepełnosprawność oraz indywidualnych preferencji dziecka.

Dziecko, które traci oba zmysły w okresie dojrzewania (np. w wyniku postępującej choroby), może komunikować się wykorzystując wcześniej poznany język migowy. Za jego pomocą jest w stanie samodzielnie nadawać komunikaty do otoczenia i odczytywać je w sposób dotykowy, gdy ktoś mu miga litery i wyrazy do dłoni. Może również porozumiewać się dzięki opanowanej wcześniej umiejętności mówienia, choć potrzebuje wsparcia urządzeń technicznych wzmacniających rozumienie mowy. Może też nauczyć się alfabetu Lorma. Jest to metoda polegająca na kreśleniu linii lub stawianiu punktów na zewnętrznej i wewnętrznej stronie dłoni rozmówcy, które odpowiadają poszczególnym literom alfabetu. Metoda ta jest prosta i łatwa do opanowania. Niestety dłuższe komunikowanie się za jej pomocą jest męczące i wymaga wzmożonej koncentracji od obu rozmawiających.

Dziecko głuche ze słabowzrocznością będzie nadawało i odbierało komunikaty stosując tradycyjny język migowy. Może komunikować się ono też pisząc zwykłym drukiem. Dziecko niewidome, które słyszy na tyle, że różnicuje mowę ustną, będzie porozumiewało się z otoczeniem przy użyciu słów, choć oczywiście może mieć własne preferencje, na przykład co do strony, z której najlepiej słyszy, bądź też barwy, czy tonu głosu. Zachowane resztki słuchu pozwalają dziecku z reguły korzystać z komputera z programem udźwiękowiającym. Jest ono również w stanie nauczyć się brajla.

Dużą grupę stanowią dzieci z różnym, częściowym, postępującym lub ustabilizowanym, jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. Komunikują się one z otoczeniem wykorzystując cały wachlarz dostępnych metod: język migowy odbierany wzrokowo, miganie liter i wyrazów do dłoni, mowa ustna, pisanie na kartkach, komputerze, telefonie komórkowym, z użyciem powiększalnika, pisanie brajlem na maszynie lub notatniku brajlowskim, alfabet Lorma, itp. Niektórzy wykorzystują kilka metod łącznie, w zależności od warunków oświetleniowych i akustycznych.

Tu również w najtrudniejszej sytuacji znajdują się dzieci głuchoniewidome od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa. Pozbawione wzroku i słuchu, nie potrafiące mówić dziecko nie zakomunikuje nam słowami, ani nie wskaże palcem o co mu chodzi. Nie oznacza to jednak, że się nie porozumiewa. Swoje pierwsze potrzeby wyraża używając swego systemu znaków zrozumiałych na ogół jedynie dla najbliższego otoczenia, np. gdy jest głodne wkłada palce do buzi. Rodzice głuchoniewidomego dziecka uczą się właściwie odczytywać powtarzające się dźwięki, gesty czy zachowania. Osobie, która poświęca dużo uwagi dziecku wystarczy niekiedy pojedyncza mina, by zinterpretować jego potrzebę. Ważne jest, aby za każdym razem reagować na sygnały wysyłane przez dziecko. Będzie ono wówczas instynktownie czuło, że jest rozumiane, a to z kolei zachęci je do podejmowania dalszych prób kontaktowania się z bliskimi.

Możliwa jest również wymiana informacji z głuchoniewidomym dzieckiem. Amerykański psycholog S. Kirk wymienia kilka etapów, przez które powinno ono przejść, by osiągnąć najbardziej efektywny poziom komunikowania się. Na początkowym etapie wymiana informacji odbywa się przy użyciu przedmiotów. Jeśli przed każdym posiłkiem matka będzie pokazywała dziecku łyżkę, to w końcu zacznie kojarzyć ono ten przedmiot z jedzeniem i z czasem może samo zacząć sięgać po łyżkę by zakomunikować, że chce jeść. Porozumiewanie się z otoczeniem za pomocą przedmiotów sprawdza się przede wszystkim gdy komunikujemy się w sprawach dotyczących codziennych czynności. I tak, buty mogą oznaczać spacer, gąbka - mycie, grzebień - czesanie, miś – zabawę, itd. Najlepiej aby przedmioty w logiczny sposób kojarzyły się z czynnością, nadają wówczas komunikacji pewien uniwersalny charakter. W miarę rozwoju dziecka repertuar skojarzeń powinien być systematycznie poszerzany.

Gdy dziecko rozumie już związki zachodzące między przedmiotami i czynnościami, można zamiast konkretnych przedmiotów zacząć stosować ich reprezentacje, czyli wersje pomniejszone lub fragmenty przedmiotów, np. zamiast zwykłej łyżki oznaczającej jedzenie, pokażemy dziecku małą plastikową łyżeczkę. Następnie, zamiast reprezentacji wprowadzamy obrazki przedstawiające dany przedmiot. W przypadku dziecka głuchoniewidomego z zachowanymi resztkami widzenia, powinny być one wyraźne i dobrze widoczne, a w przypadku dziecka całkowicie pozbawionego wzroku, wypukłe. W obu przypadkach muszą być czytelne, proste, bez zbędnych szczegółów. Na kolejnym etapie obrazki zastępujemy schematami, czyli zamiast całego przedmiotu, pokazujemy jego kontury. Na końcu schematy zastępujemy znakami migowymi. Dzięki nim dziecko poznaje również pojęcia bardziej złożone, symboliczne, a jego wymiana informacji z otoczeniem staje się pełniejsza. Niektóre głuchoniewidome dzieci, zwłaszcza te z dodatkowymi zaburzeniami, nigdy nie będą komunikować się w ten sposób. Zatrzymają się na poziomie stosowania konkretnych przedmiotów lub ich reprezentacji.

Dotarcie do uczniów z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu wymaga bardzo często tak zwanej komunikacji całkowitej. Polega ona na porozumiewaniu się z dzieckiem za pomocą wszystkich dostępnych metod i środków, takich jak mimika, gesty, mowa ciała, znaki zrozumiałe jedynie dla najbliższego otoczenia dziecka, konkretne przedmioty, symbole, litery i znaki w języku migowym, pismo brajla, czytanie z ruchów warg, pojedyncze dźwięki, mowa ustna. Dobór i zakres stosowania poszczególnych metod zależał będzie nie tylko od możliwości percepcyjnych dziecka, tego w jakim stopniu potrafi ono wykorzystywać zachowane zmysły, lecz także od jego predyspozycji motorycznych i intelektualnych.

Dzieci z dysfunkcją narządu ruchu

Uczeń niepełnosprawny ruchowo najczęściej kojarzony jest z uczniem poruszającym się o kulach lub na wózku. Tymczasem pojęcie to obejmuje całe spektrum ograniczeń fizycznych będących następstwem uszkodzenia narządu ruchu. Zaliczymy tu zarówno ograniczenia wywołane nadmiernym wysiłkiem, wzmożoną męczliwość mięśniową, jak i całkowite zniesienie czynności ruchowych.

Niepełnosprawność ruchowa ma wiele postaci i wiele przyczyn. Może być wynikiem niewydolności układu kostno-stawowego, mięśniowego, nerwowego i naczyniowego.

Niektóre uszkodzenia mają charakter wrodzony, inne są skutkiem przebytych chorób lub urazów. Niektóre niosą ze sobą niepełnosprawność intelektualną, inne nie mają z nią żadnego związku.

Jedną z najczęstszych przyczyn powodujących dysfunkcję układu ruchu u dzieci jest mózgowie porażenie dziecięce. Powstaje ono, gdy dochodzi do uszkodzenia mózgu w okresie prenatalnym, podczas porodu lub niedługo po nim. Konkretna przyczyna uszkodzenia mózgu jak dotąd nie została wyodrębniona. Wskazuje się natomiast na tak zwane czynniki sprzyjające powstawaniu choroby. Należą do nich między innymi choroby przebyte przez matkę w czasie ciąży, takie jak: różyczka, toksoplazmoza, cytomegalia, infekcje i zatrucia ciążowe, palenie papierosów i picie alkoholu przez matkę, długi i ciężki poród, np. kleszczowy, pośladkowy. Ryzyko wzrasta także wtedy, gdy dziecko urodziło się przed czasem, z niską wagą urodzeniową, doznało niedotlenienia mózgu lub we wczesnym dzieciństwie przeszło zapalenie opon mózgowych. Jeśli uszkodzenie mózgu jest głębokie, objawy porażenia są rozległe i widoczne już u noworodka. Dziecko ma problemy z ssaniem, układa główkę ciągle na jedną stronę, wygina się do tyłu i często odgina głowę, drżą mu kończyny, jest mało aktywne ruchowo, zaciska tylko jedną piąstkę lub kopie jedną nóżką, co wskazują na asymetrię w rozwoju ruchowym. Kilkumiesięczne dziecko ma trudności z unoszeniem głowy, nie chce leżeć na brzuchu, nie potrafi unosić się na rękach, pełzać, nie sięga po zabawki, nie formułuje pierwszych sylab. Jest zbyt wiotkie, ma problemy z przełykaniem i pozostaje bierne ruchowo. Dziecko z porażeniem również później siada i stawia pierwsze kroki, a w przypadku naprawdę głębokich uszkodzeń nigdy nie opanowuje tych umiejętności. Przy nieznacznym uszkodzeniu mózgu skutki bywają mniej rozległe i widoczne są niekiedy dopiero po upływie kilku miesięcy. Stopień i zakres uszkodzenia mózgu wpływa na różnorodność objawów. Dlatego każde dziecko z MPDz funkcjonuje nieco inaczej. Biorąc pod uwagę obszar ciała dotknięty chorobą, wyróżnia się kilka typów dziecięcego porażenia mózgowego.

Porażenie kurczowe połowicze (tak zwana hemiplegia). Zaburzenia ruchowe dotyczą jednej strony ciała. Obejmują kończynę górną i dolną po prawej lub lewej stronie. Mięśnie są nadmiernie sztywne lub bardzo wiotkie, w wyniku czego dziecko może mieć trudności z chwytaniem przedmiotów, chodzeniem, utrzymaniem równowagi podczas stania i przemieszczania się, dodatkowe problemy z mówieniem i przełykaniem jedzenia. Po stronie dotkniętej porażeniem mogą występować zaburzenia czuciowe, a noga i ręka często ustawione są w pozycji zgięciowej. Tej postaci MPDz z reguły nie towarzyszy głębsze upośledzenie umysłowe. Rozwój intelektualny jest w normie lub nieznacznie obniżony. Dodatkowo mogą pojawić się natomiast zaburzenia widzenia, padaczka i ruchy mimowolne w porażonej kończynie górnej, co utrudnia wykonywanie codziennych czynności. Ponieważ drogi nerwowe krzyżują się, porażenie połowiczne dotyka strony przeciwnej do tej, w której doszło do uszkodzenia mózgu.

Porażenie kurczowe obu stron (tak zwana diplegia). Może być całkowite lub częściowe. Zaburzenia ruchowe dotyczą obu kończyn, najczęściej dolnych, podczas gdy górne pozostają nieznacznie uszkodzone lub zupełnie sprawne. W drugim z przypadków mówimy o tak zwanej paraplegii. Dzieci z diplegią poruszają się w charakterystyczny sposób, ciągną za sobą wyprostowane nogi, ich kolana stykają się, zgięte podeszwowo stopy powodują, że chodzą na palcach, łatwiej jest im biec, niż iść powoli. Mają problemy

z utrzymaniem równowagi, dlatego często upadają. Z wiekiem wzmożone napięcie mięśniowe prowadzi do przykurczów i deformacji w obrębie kończyn dolnych, zwłaszcza stóp i bioder. Przy znacznych ograniczeniach ruchowych dzieci zmuszone są wspomagać się balkonikami, kulami lub nawet wózkami inwalidzkimi. Porażeniu obustronnemu często towarzyszy zez, krótkowzroczność, niedowład mięśni okoruchowych, zaburzenia słuchu, mowy, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Dodatkowe deficyty sprawiają, że mimo prawidłowego rozwoju umysłowego dzieci mają znaczne trudności z nauką.

Porażenie obustronne połowiczne (hemiplegia bilateralis), to najcięższa postać porażenia mózgowego. Zaburzenia postawy i ruchów dotyczą całego ciała. Obejmują wszystkie cztery kończyny, tułów i głowę, przy czym kończyny górne są w większym stopniu niesprawne niż dolne. Dzieci z tą postacią porażenia nie chodzą, często także nie siedzą. Mają trudności z utrzymaniem głowy i kontrolowaniem mięśni okoruchowych. Niedowład mięśni języka, warg i gardła sprawia, że problemem dla nich jest gryzienie, połykanie i mówienie. Ich aktywność fizyczna ogranicza się z reguły do leżenia, pełzania lub niekiedy siedzenia. W odmianie tej obserwujemy głębsze postaci upośledzenia umysłowego oraz ataki padaczki, które dodatkowo uszkadzają mózg.

To, jak dziecko z porażeniem mózgowym będzie radziło sobie w szkole, w dużym stopniu zależy od objawów współtowarzyszących chorobie. Mowa dzieci z MPDz bywa często niezrozumiała, powolna i bełkotliwa. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest na ogół dyzartria - niemożność kontrolowania mięśni odpowiadających za produkowanie mowy. Dziecko wie, co chce powiedzieć, ale nie panuje nad mięśniami języka, gardła, podniebienia. Zaburzenia mowy stanowią barierę komunikacyjną, nie sprzyjają nawiązywaniu relacji społecznych, wykluczają dziecko z niektórych form uczestnictwa w zajęciach, np. ze wspólnego śpiewania piosenek lub formułowania wypowiedzi ustnych w czasie lekcji. Rówieśnicy często nie mają cierpliwości słuchać niezrozumiałych wypowiedzi niepełnosprawnego kolegi, irytują się, przerywają, śmieją się z niego. W takich sytuacjach niepełnosprawne dziecko zazwyczaj reaguje agresją, co jeszcze potęguje negatywne zachowania rówieśników. Z czasem może też zaprzestać podejmowania prób komunikowania się z otoczeniem.

Pewien odsetek dzieci z porażeniem mózgowym wykazuje zaburzenia w sferze emocjonalnej. Są one zarówno wynikiem pierwotnego uszkodzenia mózgu, jak i mają charakter wtórny i są konsekwencją fizycznej niepełnosprawności. Tak więc dzieci z MPDz bywają chwiejne emocjonalnie, łatwo przechodzą z jednych skrajnych emocji w drugie. W jednej chwili są chętne do działania i ożywione, w drugiej przygnębione i smutne. Reagują nieadekwatnie do sytuacji. Często wybuchają płaczem, gniewem, są niecierpliwe, drażliwe, łatwo się zniechęcają, źle znoszą krytykę, odczuwają lęk i wzmożone napięcie emocjonalne. Wykazują ponadto skłonność do zamartwiania się, wyolbrzymiania, niską odporność emocjonalną na sytuacje trudne i nieumiejętność radzenia sobie ze stresem.

Sytuację szkolną dziecka z porażeniem mózgowym pogarszają również współwystępujące zaburzenia wzroku i słuchu. Dodatkowe ograniczenia zmysłowe utrudniają naukę i opóźniają procesy adaptacyjne.

W najbardziej niekorzystnej sytuacji psychospołecznej znajdują się dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, któremu obok znacznych ograniczeń motorycznych towarzyszą głębsze postaci niepełnosprawności intelektualnej. Praca z tą grupą uczniów

sprowadza się na ogół do nawiązywania kontaktu z dzieckiem, odczytywania jego potrzeb, pobudzania pozostałych zmysłów.

Wśród uczniów z uszkodzonym narządem ruchu możemy spotkać także dzieci po amputacjach, wypadkach, z zanikami mięśni pochodzenia rdzeniowego. Niezależnie jednak od przyczyny, niepełnosprawność ruchowa w mniejszym lub większym stopniu będzie ograniczała udział w życiu szkolnym. Problemy z chodzeniem, niezdolność ruchowa, mniejsza zwinność, brak szybkości może eliminować dzieci z wielu wspólnych aktywności. Nie są one w stanie dorównać pełnosprawnym rówieśnikom w bieganiu, grach i zabawach ruchowych, sprawnościowych. Jako ostatnie wybiera się je do drużyny na lekcjach wychowania fizycznego, a na przerwach nie zaprasza do wspólnych zabaw.

Specyficzne problemy uczniów z niepełnosprawnością ruchową wynikają również z ich fizycznej odrębności związanej z wyglądem zewnętrznym. Różnorodne deformacje kończyn, przykurcze, ruchy mimowolne, tiki, niewłaściwa postawa ciała sprawiają, że niepełnosprawność dziecka jest widoczna na pierwszy rzut oka. Dziecko stojące o kulach, czy siedzące na wózku, od razu zwraca uwagę otoczenia, przyciąga spojrzenia ludzi. Dlatego musi ono nauczyć się funkcjonować ze świadomością, że jest ciągłym obiektem zainteresowania innych. Jeśli dziecko będzie miało wsparcie dwóch najbliższych środowisk, będzie akceptowane w domu i w klasie przez rówieśników, to wówczas łatwiej będzie radziło sobie z ciekawością otoczenia, z większym spokojem reagowało na spojrzenia i pytania dotyczące własnej niepełnosprawności. Tylko negatywne zachowania wywołują opór, agresję i wycofanie, stąd też rozwój społeczny dziecka w dużej mierze zależy od postaw, z jakimi zetknie się ono w domu, szkole czy na ulicy.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem

Aby mówić o niepełnosprawności intelektualnej muszą zostać spełnione 3 warunki. Po pierwsze, należy stwierdzić znacznie niższy od przeciętnej poziom ogólnej inteligencji. IQ w badaniu testowym = 69 lub mniej. Po drugie, dziecko musi mieć trudności z funkcjonowaniem w co najmniej dwóch poniższych obszarach: nauce, samoobsłudze, komunikowaniu się, decydowaniu o sobie i dbaniu o własne zdrowie i bezpieczeństwo. Po trzecie, zaburzenia rozwojowe muszą wystąpić przed 18 rokiem życia. Tak więc niepełnosprawność intelektualna ma charakter całościowy. Jej skutki widoczne są w sferze poznawczej, motorycznej i społeczno-emocjonalnej. W praktyce oznacza to, że uczeń z niepełnosprawnością intelektualną będzie miał trudności nie tylko z przyswajaniem wiedzy, ale i z wykonywaniem codziennych czynności, porozumiewaniem się, nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów z rówieśnikami, planowaniem swoich działań i dbaniem o własne bezpieczeństwo. Oczywiście to, w jakim zakresie będą zaburzone powyższe zdolności zależy od wielu czynników, w tym między innymi od stopnia obniżenia rozwoju intelektualnego.

Do szkół ogólnodostępnych trafiają najczęściej dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim, które podczas badań psychologicznych testem Wechslera uzyskały iloraz inteligencji w granicach 69-55. Ich rozwój umysłowy zatrzymuje się na poziomie 10-12-latka. Mają one na ogół dobrą pamięć mechaniczną, działając na konkretach potrafią dokonywać takich operacji jak: klasyfikowanie, szeregowanie, budowanie ciągów logicznych, dodawanie

i odejmowanie. Są w stanie nauczyć się czytać, pisać i nie mają problemów z samoobsługą. Ich tempo uczenia się jest wolne. Mają trudności z abstrahowaniem, myśleniem przyczynowo-skutkowym, uogólnianiem i wnioskowaniem. Nie potrafią łączyć zdobytych wiadomości w logiczną całość i wykorzystywać ich w praktyce. Problem sprawia im czytanie ze zrozumieniem, rozumienie i rozwiązywanie zadań tekstowych i geometrycznych. Zaburzona jest uwaga i spostrzegawczość. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim łatwo się rozpraszają i w tym samym czasie są w stanie zobaczyć mniej niż ich pełnosprawni koledzy. Ich reakcje emocjonalne bywają często nieadekwatne do sytuacji, zbyt gwałtowne. Łatwo ulegają wpływowi, dają sobą manipulować. Z reguły jednak potrafią odnaleźć się w grupie, a rówieśnicy, zwłaszcza w młodszych klasach, często nie dostrzegają ich niepełnosprawności. Co ważne, uczęszczając na zajęcia dodatkowe uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest w stanie nadrobić wiele braków i może osiągać wyniki zbliżone do ucznia o przeciętnej inteligencji.

Przyczyną zaburzeń intelektualnych lekkiego stopnia są zarówno czynniki genetyczne i wrodzone, jak i niekorzystne uwarunkowania środowiskowe, na przykład brak stymulacji rozwoju psychofizycznego dziecka, złe warunki bytowe, życie w rodzinie dysfunkcyjnej. Im głębszy jest stopień niepełnosprawności intelektualnej, tym poważniejsze problemy z nauką i codziennym funkcjonowaniem.

Dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną badane testem Wechslera osiągają iloraz inteligencji pomiędzy 54 a 40. Występują u nich poważne problemy z koncentracją. Skupiają się jedynie dłużej na prostych, dobrze wyuczonych lub interesujących je czynnościach. Bardzo wolno się uczą i zapamiętują. Ich pamięć jest krótkotrwała, wybiórcza i mało pojemna. Cechuje je duża sztywność myślenia i działania. Ciągłe postępują według utartych, raz wyuczonych schematów, nie potrafią wyciągać wniosków, przewidywać konsekwencji własnych działań. Są w stanie opanować jedynie podstawy czytania i pisanie, liczą w ograniczonym zakresie, na ogół tylko na konkretach. Ich mowa często jest niewyraźna. Dysponują ubogim zasobem słownictwa, komunikują się za pomocą prostych zdań. Dzieci te z reguły słabo kontrolują własne emocje i są mało odporne na krytykę. Nie rozumieją żartów i wiele rzeczy traktują zbyt dosłownie. Ich zachowania cechuje duża różnorodność. Są niespokojne, nadaktywne ruchowo, przeszkadzają innym lub wręcz przeciwnie, potrafią być apatyczne, wycofane, ze skłonnością do izolowania się od grupy.

Dzieci ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną badane testem Wechslera osiągają poziom inteligencji pomiędzy 39 a 25. Nie są w stanie opanować podstawowych umiejętności szkolnych, takich jak czytanie, pisanie, liczenie. Niekiedy potrzebują pomocy nawet przy wykonywaniu czynności samoobsługowych. Skupiają się na przedmiotach, które służą realizacji potrzeb lub odznaczają się wyraźną barwą. W znacznym stopniu zaburzony jest ich rozwój ruchowy, percepcja zmysłowa i mowa. Komunikują się używając pojedynczych słów, monosylab, dźwięków, gestów i symboli. Wykonują jedynie proste i krótkie polecenia. Dokonanie ogólnej charakterystyki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym jest bardzo trudne, ponieważ różnią się one między sobą poziomem funkcjonowania, a rozwój poszczególnych sfer bywa w ich przypadku często bardzo nieharmonijny.

Dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu głębokim, z ilorazem inteligencji poniżej 25 są zależne od innych i wymagają stałej opieki. Stąd też z reguły uczą się w szkołach specjalnych lub kierowane są na nauczanie indywidualne w domach.

Wśród dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, trafiających do szkół ogólnodostępnych, duży odsetek stanowią uczniowie z Zespołem Downa. Większość z nich ma niepełnosprawność umysłową w stopniu umiarkowanym, rzadziej lekkim lub znacznym. Można je łatwo rozpoznać po charakterystycznym wyglądzie. Na Zespół Downa wskazują takie cechy jak: płaska twarz z małym nosem, skośne, szeroko rozstawione oczy z jasnymi plamkami na tęczówce, zmarszczka nakątna w obrębie kątów nosa, niemieszczący się w jamie ustnej język i często otwarte usta, małe, nisko osadzone uszy z zawiniętą górną częścią małżowiny, krótsze niż przeciętnie kończyny, szerokie dłonie z krótkimi palcami i płaskie stopy z wyraźną przerwą między paluchem, a resztą palców.

To, jak dzieci te będą funkcjonowały w szkole zależy w dużej mierze od ich temperamentu. Znajdziemy wśród nich dzieci bardzo aktywne, ruchliwe, łatwo nawiązujące kontakty, włączające się do zabawy, silnie uzewnętrzniające emocje i mocno empatyczne, ale także dzieci zahamowane, powolne, unikające towarzystwa, oszczędne w wyrażaniu uczuć. Równie często możemy spotkać dzieci pogodne, otwarte, zainteresowane otoczeniem, jak i agresywne, drażliwe czy impulsywne. Dzieci z Zespołem Downa, szczególnie te bardziej aktywne, lubią skupiać na sobie uwagę dorosłych. Czasem na brak zainteresowania reagują złością, potrafią odepchnąć, ugryźć lub uszczypnąć rówieśnika odciągającego od nich uwagę. Z powodu wystającego języka dzieci te mają na ogół problemy z artykulacją, co nie oznacza, że nie próbują się komunikować. Większość z nich doskonale się porozumiewa wskazując na przedmioty, wykorzystując mimikę, gesty, ruchy naśladujące czynności oraz inne formy pozawerbalne, jak chrząknięcia, postękiwanie, ciągnięcie za rękę lub odzież. U dzieci tych istnieje większe ryzyko wystąpienia zaburzeń wzroku, słuchu, wad serca i opóźnień w rozwoju motorycznym.

Odrębną grupę uczniów stanowią dzieci z autyzmem. Trafiają one na ogół do klas i szkół integracyjnych. Zasadnicze trudności tej grupy uczniów dotyczą deficytów społecznych. Zaburzona jest głównie umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i komunikowania się. Występuje nadmierne upodobanie rytuałów, przywiązanie do schematów. Ograniczona zdolność odczuwania empatii sprawia, że dzieci te nie rozpoznają uczuć i emocji innych, nie rozumieją nastawienia i motywów drugiej strony relacji, nieczytelne są dla nich żarty, przenośnie i sygnały niewerbalne, takie jak mrugnięcie okiem, uśmiech, wzruszenie ramion. Dzieci z autyzmem stoją z boku podczas wspólnych zabaw, nie włączają się do rozmowy, nie dzielą zainteresowań kolegów. Nie potrafią dostosować się do panujących w grupie zasad. Zdarza się, że w czasie lekcji chodzą po klasie, mówią do siebie, zaczynają pisać lub krzyczeć. Rówieśnicy często odbierają zachowania autystycznych kolegów jako dziwne, wzbudzające niepokój. Dlatego nie chcą wchodzić z nimi w bliższe relacje. Charakterystyczne dla dzieci z autyzmem jest to, że nie szukają one kontaktu wzrokowego, wołane po imieniu z reguły nie reagują, mają tendencję do fiksowania się na danej czynności, np. godzinami układają klocki według tego samego wzoru. Kurczowo trzymają się ustalonego porządku, a najdrobniejsze zmiany wywołują u nich dezorientację. Większość z nich ma problemy z przetwarzaniem zmysłowym. Nie radzą sobie z odbieraniem i selekcjonowaniem bodźców. Są nadwrażliwe na dźwięki, obrazy, nie lubią być dotykane,

przytulane lub wręcz przeciwnie, nie reagują na ból, potrzebują silnych wrażeń, uderzają się, drapią, czasem gryzą do krwi. Dzieci z autyzmem bywają też nadaktywne i miewają problemy ze skupieniem uwagi.

Mimo występowania szeregu wspólnych cech u każdego ucznia autyzm objawia się nieco inaczej. Różnice te widoczne są choćby w obszarze porozumiewania się. Niektóre dzieci autystyczne w ogóle nie mówią i komunikują się jedynie za pomocą wybranych gestów. Inne używają pojedynczych słów i odnoszą się do siebie w drugiej albo trzeciej osobie. Znaczny odsetek ma tak zwane echolalia - powtarzanie słów i zwrotów wypowiedzianych przez inne osoby. Wśród dzieci autystycznych są też takie, które dobrze opanowały umiejętność posługiwania się językiem. Nie oznacza to wcale, że potrafią one prowadzić dialog. Podtrzymanie rozmowy jest dla nich trudne. Ich wypowiedzi są sztywne, często oderwane od tematu, nieadekwatne do sytuacji. Ton głosu nie odzwierciedla emocji, nie pasuje do wypowiedzianych treści. Jest zbyt monotony, płaski.

Szacuje się, że około 80% dzieci z autyzmem ma umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawność intelektualną. Są też jednak takie, których iloraz inteligencji oscyluje w granicach szeroko rozumianej normy lub inteligencji wysokiej. Na przykład dzieci z zaliczanym do spektrum autyzmu Zespołem Aspergera mają trudności z funkcjonowaniem społecznym i z motoryką, podczas gdy ich rozwój intelektualny, funkcje poznawcze i mowa nie wykazują opóźnień. Dzieci te posiadają nieprzeciętną wiedzę na interesujące je tematy i potrafią być niezwykle precyzyjne i dokładne w trakcie wykonywania czynności, które wpisują się w obszar ich zainteresowań. Wybiórcze zdolności i rozległa wiedza sprawiają, że często znajdują się w centrum uwagi dorosłych, są chwalone i nagradzane, odnoszą sukcesy edukacyjne, np. wygrywają olimpiady matematyczne, znają na pamięć mnóstwo piosenek, mają wysoko rozwiniętą pamięć słuchową lub fotograficzną pamięć wzrokową, co pozwala im bezbłędnie odtwarzać raz usłyszane utwory czy zobaczone obrazy. Niestety owe fragmentaryczne uzdolnienia wcale nie przysparzają im przyjaciół. Kluczowy brak umiejętności wyrażania i rozpoznawania emocji zaburza relacje interpersonalne. Dla pełnosprawnych rówieśników dziecko z Zespołem Aspergera jest raczej "dziwne" niż genialne i dlatego stronią od niego.

Zaprezentowane niepełnosprawności pokazują jak bardzo różnią się między sobą dzieci z niepełnosprawnościami i jak odmienne mogą mieć potrzeby. Planując pracę z uczniem niepełnosprawnym należy brać pod uwagę zarówno charakter danej niepełnosprawności, specyficzne zaburzenia, zachowania, potrzeby jakie z niej wynikają, jak i predyspozycje indywidualne każdego ucznia, jego temperament, zainteresowania. Znaczenie ma również to, w jaki sposób dziecko jest wychowywane i jak funkcjonuje w środowisku rodzinnym. To, jakie nauczyciel będzie osiągał efekty zależy przede wszystkim od znajomości dziecka, od stopnia w jakim będzie potrafił wykorzystać jego mocne strony, przyzwyczajenia, czasem słabości.

Część II

Jak pracować z uczniem niepełnosprawnym w szkole ogólnodostępnej - wskazówki ogólne

Punktem wyjścia do pracy z uczniem niepełnosprawnym jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Dokument ten, wydawany przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną stanowi pierwsze źródło informacji o dziecku. Właściwie przygotowane orzeczenie powinno zawierać diagnozę funkcjonalną ucznia oraz wskazówki, jak z nim pracować i jakie warunki mu stworzyć, by mógł uczyć się i funkcjonować w szkole, do której został skierowany. Diagnoza w wyczerpujący sposób powinna informować o rozwoju poznawczym, fizycznym i umysłowym dziecka. Zawierać informacje na temat tego, jak dziecko radzi sobie z czytaniem, pisanem, liczeniem, w jaki sposób się komunikuje, jaka jest jego wiedza ogólna o świecie, czy występują zwracające uwagę zachowania, nieprawidłowości rozwojowe. Ważna jest diagnoza potencjału rozwojowego ucznia, jego atutów, zdolności kompensacyjnych, funkcji, które są najlepiej rozwinięte i obszarów, które wymagają szczególnego wzmocnienia.

Kluczową część orzeczenia stanowią zalecenia. Dotyczą one kilku kwestii. Po pierwsze, sugerują najlepszą dla dziecka formę kształcenia. Zdarza się, że opiekunowie decydują się posłać dziecko do innej placówki, niż wskazana w orzeczeniu. I tak, na przykład zamiast do szkoły specjalnej lub integracyjnej trafia ono do placówki ogólnodostępnej. Po drugie, określają warunki fizyczne i dydaktyczne, spełnienie których umożliwi realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Wskazują, jakie formy i metody należy stosować w pracy z danym dzieckiem. Jakie rozwiązania wdrożyć, by ułatwić dziecku naukę i zwiększyć jego samodzielność, np. w zakresie przemieszczania się po szkole. Jakie pomoce specjalistyczne i dydaktyczne zastosować, by w maksymalnym stopniu zniwelować ograniczenia wynikające z niepełnosprawności ucznia. Po trzecie, zawarte w orzeczeniu zalecenia wskazują najlepsze dla danego ucznia formy zajęć dodatkowych. Mogą to być zajęcia rewalidacyjne lub specjalistyczne z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Przepisy określają jasno, że uczeń niepełnosprawny ma mieć zagwarantowany dostęp do wszystkich rodzajów wsparcia, zalecanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Niestety nie doprecyzowują pojęcia rewalidacji i nie objaśniają, czym różni się ona od pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Najczęściej wymienia się następujące formy rewalidacji:

1. naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille’a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego,
2. naukę języka migowego, alternatywnych metod komunikacji lub wspomagających metod komunikacji – w przypadku uczniów niepełnosprawnych z zaburzeniami mowy lub jej brakiem,
3. zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku dziecka lub ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

Wymienione formy w żadnym wypadku nie zamykają katalogu zajęć prowadzonych w ramach rewalidacji. Tak naprawdę najważniejsze jest, aby zajęcia służyły dziecku, wyrównywały jego szanse zmniejszone w skutek niepełnosprawności. Prowadzący

rewalidację nauczyciel musi wykazać się dużą elastycznością i kierować się przede wszystkim potrzebami dziecka. Jeśli niewidomy uczeń świetnie sam porusza się po szkole, ale ma problemy z samoobsługą, to nie będziemy ćwiczyli z nim chodzenia po dobrze znanym terenie, tylko skupimy się na nauce wiązania butów czy smarowania chleba.

Przepisy wskazują, że zajęcia rewalidacyjne muszą być prowadzone przez odpowiednio wykwalifikowaną kadrę. Może to być nauczyciel, pedagog, psycholog lub logopeda, który oprócz przygotowania pedagogicznego ukończył również studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne uprawniające do prowadzenia danego rodzaju zajęć. To, kto będzie prowadził rewalidację zależy przede wszystkim od indywidualnych potrzeb dziecka, które znajdują swoje odzwierciedlenie w formach terapii wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. I tak, z uczniem niewidomym i słabowidzącym może pracować tyflopeda, terapeuta widzenia lub instruktor orientacji przestrzennej; z uczniem głuchym i słabo słyszającym - surdopeda lub surdologopeda; z uczniem z niepełnosprawnością ruchową - specjalista z zakresu korygowania wad postawy lub logopeda; z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie lub z autyzmem - oligofrenopeda lub w przypadku trudności w kontaktach społecznych - socjoterapeuta. Oczywiście dziecko głuche lub poruszające się na wózku również może skorzystać z zajęć socjoterapeutycznych czy usprawniających widzenie, pod warunkiem, że taka forma terapii ujęta została w orzeczeniu. Jeśli szkoła nie zatrudnia specjalistów może zwrócić się o pomoc do najbliższej poradni. Obowiązkiem placówki jest udzielenie szkole organizacyjnego i merytorycznego wsparcia.

Specjaliści z poradni sugerują w orzeczeniu jakie zajęcia są najlepsze dla dziecka, nie określają natomiast liczby godzin zajęć rewalidacyjnych. Kwestię tą regulują odrębne przepisy. Zgodnie z nimi, każdy uczeń z niepełnosprawnością uczęszczający do szkoły ogólnodostępnej na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym ma prawo do minimum dwóch godzin zajęć rewalidacyjnych w tygodniu. Uczniowie z niepełnosprawnościami mogą skorzystać również ze wsparcia organizowanego w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Mogą to być zajęcia:

1. dydaktyczno-wyrównawcze - dla uczniów z trudnościami w nauce,
2. rozwijające uzdolnienia - dla uczniów szczególnie zdolnych,
3. z zakresu doradztwa zawodowego - dla uczniów szkół podstawowych i średnich,
4. specjalistyczne, które obejmują: zajęcia logopedyczne, socjoterapeutyczne, korekcyjno-kompensacyjne.

Pomoc tego rodzaju przysługuje wszystkim dzieciom z zaburzeniami rozwojowymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się, również tym, które nie mają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. To, ile godzin zajęć psychologiczno-pedagogicznych przypadnie na dziecko, ostatecznie zależy od dyrektora, który ustala ogólną liczbę godzin przewidzianą na określone formy wsparcia. Aby zyskać dodatkowe godziny dla ucznia z niepełnosprawnością, część zajęć wskazanych w orzeczeniu zamiast w ramach rewalidacji można przeprowadzić w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jest to możliwe, np. w przypadku zajęć logopedycznych dla ucznia z dysfunkcją słuchu lub w przypadku zajęć socjoterapeutycznych dla dziecka z każdym rodzajem niepełnosprawności z dodatkowymi zaburzeniami rozwoju społecznego. Zajęcia rewalidacyjne i specjalistyczne powinny trwać 60 minut, pozostałe 45 minut. Obie formy wsparcia powinny być prowadzone według planu

przygotowanego przez osobę pracującą bezpośrednio z dzieckiem, a ich wymiar godzinowy powinien zostać zapisany w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, jaki należy sporządzić dla każdego ucznia z niepełnosprawnością.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113), jeśli w orzeczeniu dziecka znajduje się zapis mówiący o tym, że może ono pobierać naukę w szkole ogólnodostępnej z pomocą nauczyciela wspomagającego lub asystenta, placówka musi zatrudnić taką osobę. Wskazanie to dotyczy uczniów z autyzmem, zespołem Aspergera i niepełnosprawnością sprzężoną. Obowiązek ten nie odnosi się do uczniów szkół i oddziałów integracyjnych. Nauczyciel wspomagający w szkole powszechnej musi mieć kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności ucznia. Oznacza to, że np. z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie powinien pracować oligofrenopedagog. Asystenta zatrudnia się na podstawie kodeksu pracy, wyłącznie w klasach I-III szkoły podstawowej. Musi posiadać on wykształcenie co najmniej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole podstawowej oraz przygotowanie pedagogiczne. Mimo, że rozporządzenie weszło w życie od stycznia 2016 roku, w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego rzadko zaleca się konieczność realizowania obowiązku szkolnego z pomocą nauczyciela wspierającego lub asystenta. Specjaliści z poradni często wychodzą z założenia, że skoro dziecko nie jest w stanie samodzielnie funkcjonować w szkole ogólnodostępnej, to najlepszą formą kształcenia będzie dla niego klasa lub szkoła integracyjna, w której obligatoryjnie zatrudnia się nauczyciela wspomagającego. Wymienione rozporządzenie daje również możliwość zatrudniania w szkole powszechnej tak zwanej pomocy nauczyciela. Osoba taka nie musi mieć wykształcenia specjalistycznego, ani nawet pedagogicznego. Wystarczy, że jest w stanie wykonywać powierzane jej obowiązki. Do jej zadań należy wspieranie ucznia w sytuacjach, gdy nie radzi on sobie z wykonywaniem czynności samoobsługowych, przemieszczaniem się, nawiązywaniem kontaktów. We wszystkich trzech przypadkach oceny kwalifikacji dokonuje dyrektor. To on ostatecznie decyduje o tym, czy dana osoba posiada uprawnienia i doświadczenie odpowiednie do pracy na stanowisku nauczyciela wspierającego, asystenta lub pomocy nauczyciela.

Jak już wspomniano, orzeczenie z poradni jest pierwszym źródłem informacji o dziecku. Dalszą diagnozę przeprowadzają sami nauczyciele. Są zobowiązani do dokonania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Ocenę tę sporządza się na podstawie obserwacji. W ciągu kilku pierwszych tygodni pobytu dziecka w szkole warto przyjrzeć się, jak radzi sobie ono na lekcji, w czasie przerwy, czy podejmuje relacje z rówieśnikami, jak się zachowuje w różnych sytuacjach edukacyjnych i społecznych. Cennych wskazówek diagnostycznych może dostarczyć rozmowa z opiekunami dziecka lub z osobami, które wcześniej z nim pracowały. Oceny dokonuje specjalnie powołany w tym celu zespół. W jego skład wchodzi wychowawca oraz nauczyciele i specjaliści pracujący z dzieckiem, np. osoby prowadzące zajęcia rewalidacyjne i w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zespołem kieruje wychowawca klasy, do której uczęszcza dziecko lub inna osoba wskazana przez dyrektora. Bazując na wskazówkach zawartych w orzeczeniu oraz na dokonanej ocenie, zespół opracowuje indywidualny program

edukacyjno-terapeutyczny, który stanowi podstawę do pracy z niepełnosprawnym uczniem. Program musi zostać opracowany w przeciągu 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub 30 dni przed upływem okresu, na jaki został opracowany poprzedni program. W praktyce oznacza to, że w przypadku gdy do szkoły przyjmujemy nowego ucznia, IPET jest tworzony w drugiej połowie września. Najpierw bowiem trzeba poznać i zdiagnozować dziecko. Zespół spotyka się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż 2 razy w roku. Wtedy to jest zobowiązany dokonać okresowej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, z uwzględnieniem efektów prowadzonych wobec niego działań rewalidacyjnych i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W miarę potrzeb zespół może również dokonać modyfikacji programu.

Praca z niepełnosprawnym uczniem to nie tylko organizowanie dodatkowych zajęć i pisanie programów, ale przede wszystkim nieustanne towarzyszenie dziecku. Dostosowywanie treści, metod i pomocy do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Uczniowie niepełnosprawni w normie intelektualnej oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują taką samą podstawę programową, a nauczyciel ma taką samą liczbę godzin na zrealizowanie programu, co w przypadku uczniów bez orzeczenia. Odrębna podstawa obowiązuje jedynie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Dostosowywanie treści nie powinno oznaczać pomijania haseł programowych, lecz raczej realizowanie ich choćby na poziomie podstawowym, który pozwoli dziecku osiągnąć kolejny etap edukacyjny. Innymi słowy, nauczyciel musi tak rozplanować treści, by zrealizować cały program również z uczniem niepełnosprawnym.

Wskazówki jak pracować z dzieckiem niewidomym i słabowidzącym

W nauczaniu dzieci niewidomych wykorzystujemy głównie słuch i dotyk. Stąd też wszystkie metody wizualne muszą zostać zmodyfikowane lub zmienione na rzecz metod bazujących na tych dwóch nieuszkodzonych zmysłach. Dzieci niewidome nie uczą się samorzutnie, poprzez naśladownictwo i obserwację. Nie zobaczą co robi nauczyciel, na co wskazuje. Nie obejrzą slajdów, przeźroczy, zwykłych obrazków czy małych elementów pod mikroskopem. Nie wiedzą, w którym kierunku rzucić piłkę do kosza na lekcji wychowania fizycznego. Nie zobaczą, co jest napisane na tablicy, choćby nawet była interaktywna. Nie będą rysować na tabletach ani biegać z pełnosprawnymi kolegami po korytarzach w czasie przerw.

Nauczanie niewidomego dziecka powinno odbywać się w jak najbardziej naturalnych warunkach. To, co jest tylko możliwe należy dać dziecku dotknąć. W ten sposób może ono poznawać najbliższe otoczenie, meble, sprzęty domowe, różne urządzenia i maszyny, zwierzęta, ludzi i przedmioty. Czasem dotykanie wymaga od dziecka i od nauczyciela wysiłku. Na przykład, gdy chcemy pokazać mu jak wygląda stojąca na podwyższeniu rzeźba musimy wejść z dzieckiem na postument i podnieść je do góry. Nie należy unikać takich sytuacji. Pamiętajmy, że na podstawie tego co uda się dziecku dotknąć będzie budowało ono swój obraz świata. Starajmy się, by był on jak najbardziej adekwatny, jak najmniej odbiegał od rzeczywistości. To, że dziecko nie widzi nie oznacza, że dotykanie jest dla niego czymś naturalnym. Niektórych uczniów trzeba motywować do poznawania dotykowego. Jeśli jednak

uczeń sam będzie wykazywał inicjatywę, z każdej takiej okazji należy skrupulatnie skorzystać.

W sytuacji, gdy pokazujemy niewidomemu dziecku nowe przedmioty, gesty, umiejętności ważne jest poparcie doświadczeń dotykowych słownymi objaśnieniami. Nie wystarczy dać dziecku do ręki misia, lecz należy wyjaśnić mu, gdzie ma on głowę, łapki, jak powinniśmy go trzymać, gdzie jest przód lub tył. Pokazując przedmiot trzeba zwrócić uwagę dziecka na drobne elementy, które mogą zostać pominięte. Zasada udzielania słownych objaśnień jest szczególnie ważna przy demonstrowaniu ruchów lub układów ruchów. Zdaniem doświadczonego tyflopsychologa Tadeusza Majewskiego najskuteczniejszą metodą będzie w tym przypadku metoda kinestetyczno-słownej ekspozycji bodźców. Polega ona na przedstawieniu układu ruchów w ten sposób, że ruchy te wykonuje kończyną górną niewidomego sam nauczyciel trzymając ją w stawie łokciowym i nadgarstku z równoczesnym słownym objaśnianiem tego co robi. Następnie niewidomy odtwarza demonstrowany zespół ruchów. Oczywiście im bardziej złożonej czynności będziemy chcieli nauczyć, tym niewidomemu potrzebna będzie większa liczba powtórzeń do jej właściwego odtworzenia. Podczas gdy uczymy czynności, najlepiej jest stanąć za dzieckiem tak, by swobodnie manipulować jego ciałem. Stanie na przeciwko sprawia, że nasze ruchy i ruchy dziecka są lustrzanym odbiciem, co może powodować dezorientację u dziecka.

To, czego nie uda nam się bezpośrednio pokazać, trzeba dziecku przekazać ustnie. Każdy eksperyment, demonstracja powinny być opatrzone komentarzem słownym. Nauczyciel powinien mówić co robi w danym momencie, odczytywać głośno slajdy, zadania z tablicy, omawiać co się znajduje na ekranie lub obrazkach. Opisując obrazki, krajobrazy, sceny w filmie należy ograniczyć się do najbardziej istotnych informacji tak, by nie przeładować dziecka szeregiem zbędnych szczegółów. Efektywne słuchanie wymaga wzmożonej uwagi. Zbyt wiele informacji na raz powoduje, że niewidomy uczeń szybko przestaje słuchać, dekoncentruje się. Metody słowne takie jak: wykład, pogadanka, dyskusja czy rozmowa z reguły nie wymagają modyfikacji chyba, że w czasie ich stosowania opieramy się na materiale wizualnym. Wówczas materiał ten również należy objaśnić dziecku.

Pomoce edukacyjne dla dzieci niewidomych to pomoce dotykowe i słuchowe. Mogą to być zarówno własnoręcznie przygotowane modele, makiety, wypukłe obrazki, dostępne w każdej księgarni audiobooki, jak i wysokospecjalistyczne urządzenia i programy dostępne jedynie w firmach zajmujących się dystrybucją sprzętu dla niewidomych. Wszelkie reprezentacje przedmiotów, takie jak: modele, makiety, schematy, wypukłe obrazki muszą być czytelne, mieć odpowiedni rozmiar tak, by poszczególne elementy można było rozróżnić dotykiem, a następnie zintegrować je w całość.

Katalog pomocy dla niewidomych jest szeroki. Dla potrzeb niniejszego poradnika podzielono je na kilka podstawowych grup.

1. Pomoce do nauki brajla:

- prostokątna tablica korkowa lub styropianowa z pineskami do ćwiczenia kierunków,
- loteryjki, domina dotykowe, wypukłe obrazki do rozwijania percepcji dotykowej,
- modele sześciopunktu, kostki i piórniki brajlowskie (zdjęcie 1),
- lalka do nauki brajla (zdjęcie 1),
- maszyna brajlowska i papier brajlowski (zdjęcie 2).

2. Pomoce do nauki matematyki:

- układanki geometryczne,
- obrazkowane przybory matematyczne: linijki, ekierki, kątomierze,
- cyrkle z dwoma ostrzami,
- układy współrzędnych z kołeczkami,
- kubarytmy do działań pisemnych (zdjęcie 3),
- mówiące kalkulatory.

3. Pomoce ułatwiające pisanie i komunikację:

- maszyny brajlowskie (zdjęcie 4),
- komputery z programami mówiącymi odczytującymi treści pojawiające się na ekranie,
- notatniki brajlowskie z klawiaturą i linijką brajlowską (zdjęcie 5),
- udźwiękowione telefony,
- urządzenia nagrywające i odtwarzające, np. dyktafony, odtwarzacze książek,
- urządzenia umożliwiające odczytanie zwykłego druku (skanery z oprogramowaniem OCR i urządzenia odczytujące głosem syntetycznym zeskanowany tekst),
- urządzenia przetwarzające pismo zwykłe na brajla i odwrotnie (drukarki, linijki brajlowskie),
- okienka i ramki do podpisu (zdjęcie 6).

4. Pomoce do rysowania:

- tabliczki, rysiki i folie do rysowania (zdjęcie 7),
- mazaki puchnące i zapachowe, pistolet na ciepły klej,
- wypisany wkład od długopisu.

5. Tyflografiki, czyli wypukłe rysunki, mapy dedykowane niewidomym (zdjęcie 8 i 9).

6. Inne pomoce edukacyjne:

- wypukłe globusy, makiety, modele, plany,
- podręczniki i lektury w wersji brajlowskiej, elektronicznej lub audio.

W pracy z dzieckiem słabowidzącym wykorzystujemy te same metody, które stosujemy wobec dzieci z pełnosprawnym wzrokiem. Są to przede wszystkim metody wizualne, które dostosowujemy do możliwości wzrokowych ucznia. Słabowidzący uczeń jest więc w stanie pracować na obrazkach lub innym materiale wzrokowym, z reguły jednak potrzebuje więcej czasu na zapoznanie się z obiektem i musi zobaczyć go większą ilość razy, by go zapamiętać i zrozumieć. Aby coś dobrze poznać musi mieć to odpowiednio blisko przed oczami, by dostrzec jak największą ilość szczegółów. Często wymaga udostępnienia obiektu do indywidualnej demonstracji, ukierunkowania uwagi na poszczególne części czy elementy, które są trudniejsze do wzrokowego spostrzeżenia, dodatkowego słownego opisu bardzo małych części czy elementów, których nie potrafi dojrzeć. Pomoce stosowane w pracy z uczniem słabowidzącym to przede wszystkim odpowiednio zaadaptowane pomoce wzrokowe. Używane na lekcji makiety i modele powinny mieć wyraźne, nasycone barwy. Ich poszczególne elementy powinny być zróżnicowane kolorystycznie i kontrastować ze sobą. Materiał wizualny, na którym pracujemy z niedowidzącym dzieckiem powinien być możliwie czytelny i przejrzysty. Mapki i rysunki jak najbardziej uproszczone, schematyczne, bez dodatkowych elementów, cieni (zdjęcie 10). Na przykład pokazujemy dziecku pojedynczą rozgwieżdżkę, a nie rozgwieżdżkę umieszczoną pośród morskiego krajobrazu. W przypadku,

gdy mamy obrazek z dużą ilością szczegółów, najważniejszy element możemy wyeksponować otaczając go jednolitą, samodzielnie wyciętą ramką, która będzie kontrastowała z obiektem.

Czcionka powinna być prosta, bez ozdobników (np. Arial), w rozmiarze preferowanym przez ucznia. Nie stosujemy kursywy, podkreśleń, ewentualnie pogrubienie. Staramy się zachować jasny układ graficzny, bez justowania, z równym marginesem od lewej i wyraźnymi odstępami pomiędzy wierszami. Ważne informacje można zaznaczyć na marginesie kolorem dobrze widzianym przez dziecko. Dane zawarte w tabeli powinny odróżniać się od samej tabeli. Unikamy pisania w kolumnach. Jeśli są kolumny to muszą być od siebie wyraźnie oddzielone. Stosujemy papier matowy, bez połysku, na tyle gruby, by druk i obrazki nie przebijały na drugą stronę. Dobrze, jeśli materiały do czytania są spięte tak, by można było je płasko położyć. Zapobiega to powstawaniu uwypukleń zniekształcających obraz. Zeszyty dobieramy w zależności od predyspozycji ucznia: z pogrubioną liniaturą lub kratką, gładkie lub zwykłe.

Aby usprawnić pracę słabowidzącego ucznia na lekcji należy wyposażyć go w szereg pomocy ułatwiających czytanie, pisanie i patrzenie. Są to zarówno pomoce optyczne, takie jak: lupy (zwykłe i elektroniczne), okulary, monookulary, folie i linały optyczne, powiększalniki komputerowe i telewizyjne, jak i pomoce nieoptyczne: - lampy, latarki, filtry światła, rolety, folie zwiększające kontrast, itp. Pierwsze, poprawiają przede wszystkim ostrość widzenia, pomagają patrzeć z daleka lub blisko. Drugie, regulują dopływ światła i kontrast. Pomoce muszą być dobierane indywidualnie do możliwości wzrokowych ucznia.

Dziecko z dysfunkcją wzroku, które nie ma przeciwwskazań lekarskich powinno brać czynny udział w zajęciach wychowania fizycznego. Sam brak wzroku nie jest takim przeciwwskazaniem. Zwalniane z wychowania fizycznego są na ogół dzieci słabowidzące, których wada lub choroba wzroku ma postępujący charakter i uczestnictwo w zajęciach mogłoby spowodować pogłębianie się niepełnosprawności. Niektóre dzieci mają tak zwane przeciwwskazania częściowe, co oznacza, że nie mogą wykonywać określonego rodzaju ćwiczeń, np. dzieci z jaskrą nie powinny wykonywać przewrotów, brzuszków, skłonów. Innymi słowy, ćwiczenia, gry i zabawy ruchowe powinny być dostosowane do możliwości ucznia z uwzględnieniem przeciwwskazań medycznych.

Dzieci niewidome i słabowidzące mogą również bez przeszkód uczestniczyć w zajęciach plastycznych. W przypadku uczniów słabowidzących stosujemy te same techniki co wobec ich sprawnych wzrokowo rówieśników. Wymaga to niekiedy stworzenia odpowiednich warunków, takich jak bliski kontakt z odwzorowywanym obiektem, stosowanie powiększonych szablonów, pogrubionych linii w kolorowankach, dodatkowych objaśnień słownych. Dzieci niewidome mogą między innymi: wyklejać, wydzierać, lepić, składać origami, wyszywać wydziurkowane kształty, oklejać zapalkami i sznurkiem pudełka i butelki, tworzyć figurki z kasztanów, zszywać proste kawałki materiału, naszywać aplikacje z guzików i różnych faktur, a także tworzyć kompozycje z bibuły, ziaren, skrawków folii, filcu i różnych innych materiałów (zdjęcie 11).

Niewidomy uczeń powinien umieć operować nożyczkami. Nie będzie on co prawda wycinał wzdłuż linii, a wycinane przez niego kształty nie będą równe, ale w ten sposób usprawnia rękę.

Wskazówki jak pracować z dzieckiem głuchym i słabosłyszącym

Planując pracę z dzieckiem z dysfunkcją słuchu należy brać pod uwagę poziom funkcjonowania intelektualnego, poznawczego i społecznego dziecka, jego gotowość do podejmowania relacji interpersonalnych oraz stopień rozwoju umiejętności językowych. Ważny jest poziom na jakim dziecko opanowało mowę, a także to, jakie metody komunikacji stosuje i na ile jest w stanie odbierać informacje drogą słuchową.

Dziecko z uszkodzonym słuchem bazuje przede wszystkim na wskazówkach wzrokowych. Skupia się na tym co może zobaczyć. Niestety, wiedza pozyskiwana w ten sposób jest fragmentaryczna, powierzchowna, bez zrozumienia kontekstu, zachodzących relacji, powiązań przyczynowo-skutkowych. Dziecko szybko uczy się funkcjonować w oparciu o dostępne dla niego, choć wybiórcze informacje. Na ich podstawie wyciąga fałszywe wnioski na temat zdarzeń i zachowań innych ludzi, bezkrytycznie przyjmuje nawet sprzeczne fakty i nie poszukuje rozwiązań. Niesłyszący uczeń jest w stanie zaobserwować co w danym momencie robi nauczyciel, ale nie rozumie celu jego działania. Pozbawiony instrukcji słownych może patrzeć i naśladować, ale nie koniecznie wie, czemu to ma służyć. Zdobywanie informacji ogranicza się do tego, co w danej chwili znajduje się w polu widzenia ucznia. Obserwując jedną rzecz, dziecko nie wie, co się dzieje za jego plecami. Nie wie, czy ktoś je woła, czy nie próbuje ukierunkować jego uwagi na coś innego. Nie słyszy zbliżających się kroków, w sytuacji, gdy siedzi tyłem do drzwi może nie zorientować się, że ktoś wszedł do sali. Z powodu braku uprzedzenia dźwiękowego dziecko z dysfunkcją słuchu cały czas jest zaskakiwane, a to z kolei przyczynia się do braku poczucia bezpieczeństwa. Konieczność zachowywania ciągłej czujności sprawia, że dziecku trudno jest się skoncentrować.

Niesłyszący uczeń nie będzie uczestniczył w wykładzie, pogadance, dyskusji, czy zwykłej wymianie zdań. Nie mając pewności co powiedział przedmówca lub kolega z końca klasy, sam raczej nie włączy się do rozmowy. Całkowity brak mowy lub jej mocno zniekształcone, niezrozumiałe dla otoczenia brzmienie powodują, że nauczyciele rzadko wywołują głuchego ucznia do odpowiedzi, ograniczając tym samym jego udział w lekcji. Takie traktowanie obniża motywację dziecka do nauki, przez co poziom jego wiedzy ogólnej może być niższy. Jeśli chcemy, by głuchy lub słabosłyszący uczeń brał czynny udział w lekcji musimy stworzyć mu warunki, w których będzie mógł nie tylko swobodnie obserwować, ale i korzystać z zachowanych zdolności słuchowych.

Podstawowe problemy tej grupy uczniów wiążą się z trudnościami komunikacyjnymi. Wiele nadawanych przez nauczyciela informacji, zwyczajnie do dziecka nie dociera. Dlatego też w pierwszej kolejności powinniśmy zapewnić uczniowi z dysfunkcją słuchu miejsce w klasie, z którego będzie słyszał, co mówi nauczyciel oraz będzie dobrze widział jego ręce i twarz. Dzięki temu, w zależności od umiejętności będzie mógł odczytywać informacje z ruchów warg, mimiki, gestów, mowy ciała. Lepiej widoczne będą znaki języka migowego. Sylwetka nauczyciela powinna być dobrze oświetlona. Podczas mówienia nauczyciel nie powinien przechadzać się po klasie, odwracać plecami do niesłyszącego ucznia, kręcić, schylać, zasłaniać ust. Powinien mówić w sposób naturalny, wolno, wyraźnie, najlepiej prostymi, krótkimi zdaniami lub frazami. Wydawane polecenia powinny być związane i poparte gestem, a sygnały niewerbalne adekwatne do wypowiedzianych słów. Chcąc zmobilizować ucznia do skupienia uwagi, co jakiś czas należy upewniać się czy rozumie on, co do niego mówimy lub o co pytamy. Należy także zachęcać ucznia, by dawał znać, gdy

czegoś nie usłyszał lub coś jest dla niego niejasne. Nauczyciel może poprosić kolegów niepełnosprawnego dziecka, by ci również podczas wypowiedzi ustnych starali się mówić głośno, wolno i wyraźnie. W tym celu może wykonać z grupą ćwiczenia i zabawy poprawiające artykulację. Może też uświadomić uczniów, jak ważne jest by w czasie lekcji panowała cisza, gdyż wszelkie dodatkowe hałasy, szelesty i szepty przeszkadzają w pracy niedosłyszającemu koledze.

Dzieci z dysfunkcją słuchu nie mają podzielnej uwagi. Nie są w stanie wykonywać dwóch czynności na raz. Nie potrafią w tym samym czasie patrzeć na mówiącego nauczyciela i na to, co jest napisane na tablicy. Problemem dla słabosłyszącego ucznia będzie jednocześnie słuchanie nauczyciela i sporządzanie notatek w zeszytach, albo słuchanie, co mówi nauczyciel i szukanie wskazanego ćwiczenia w podręczniku. Każda z tych czynności musi być wykonywana osobno, co może opóźniać tempo pracy niesłyszającego dziecka.

Dużym problemem dla niesłyszającego ucznia może być nauka czytania. Za jedną z najbardziej efektywnych metod pozwalających dziecku opanować niniejszą umiejętność uznaje się metodę symultaniczno-sekwencyjną wczesnej nauki czytania profesor Jagody Cieszyńskiej. W metodzie wykorzystuje się serię opracowanych przez autorkę książeczek "Kocham czytać". Dzięki nim głuche dziecko poznaje nie tylko litery, ale przede wszystkim uczy się czytać ze zrozumieniem. Książeczki rozwijają spostrzegawczość, myślenie, pamięć, odwołują się do analogii, nawiązują do rzeczywistości, co pozwala dziecku rozumieć otaczający świat. Dzieci uczone tą metodą lepiej rozumieją dłuższe i złożone teksty, łatwiej przyswajają trudniejsze pojęcia, porównania i metafory. Metoda profesor Cieszyńskiej sprawdza się również w pracy z dziećmi pełnosprawnymi. Dla ucznia, który opanował umiejętność czytania dużą pomoc stanowią napisy. Należy je umieszczać na obrazkach, schematach, szablonach i innych materiałach graficznych. Napisy powinny znaleźć się także na filmach. Dużą pomocą są slajdy z podpisanymi zdjęciami i filmikami. Na początku lekcji na tablicy należy zapisać temat oraz hasła jakie będą omawiane. Prace pisemne niesłyszącego ucznia powinny być sprawdzane głównie pod kątem merytorycznym, a odpytywanie z wiersza powinno koncentrować się na sprawdzaniu znajomości treści, a nie na samym deklamowaniu, z właściwą dykcją. Pisanie ze słuchu ma sens tylko wówczas, gdy odbywa się w sposób indywidualny. Stajemy naprzeciwko uczniowi, mówimy wolno i wyraźnie, powtarzamy tyle razy ile uczeń potrzebuje. W innym przypadku uczeń będzie pomijał i przekręcał słowa, mylił końcówki i odczuwał dodatkowy stres.

Ograniczenia komunikacyjne rzutują nie tylko na naukę, ale również na relacje niesłyszającego dziecka z rówieśnikami. Głuchy uczeń nie skorzysta z wypowiedzi kolegów szeptanych na lekcji. Rówieśnicy często nie mają cierpliwości, by powtarzać raz wypowiedziane kwestie lub by próbować zrozumieć niewyraźną mowę kolegi. Niesłyszące dziecko może mieć trudności ze zrozumieniem reguł gier i zabaw proponowanych na przerwach. Na lekcjach wychowania fizycznego często wykluczane jest z gier zespołowych, w czasie których niezbędne jest komunikowanie się głosem. Rozmowa w grupie jest zbyt szybka, zbyt dynamiczna. Głuchy nie nadąża za śledzeniem kolejnych rozmówców, którzy często dodatkowo znajdują się w ruchu. To wszystko powoduje, że jest eliminowany z grupy. Warunkiem włączenia dziecka w proces komunikacji jest wyposażenie go w odpowiednio dobrany aparat słuchowy. Zadanie to należy do opiekunów ucznia. Dobrze dobrany aparat wyciszy dźwięki płynące z otoczenia i pozwoli dziecku lepiej słyszeć mowę.

Podobną funkcję pełni również pętla indukcyjna. Jest to system wspomagania słuchu, składający się z biegnącego dokoła pomieszczenia przewodu i specjalnego wzmacniacza, do którego podłącza się źródło dźwięku, np. telewizor, mikrofon. Uczeń z aparatem słuchowym podłącza się do pętli i dzięki cewce indukcyjnej, którą posiada prawie każdy aparat może odbierać wzmocniony i dopasowany do ubytku słuchu dźwięk. Pętla jest szczególnie przydatna w pomieszczeniach, gdzie panuje duży hałas, pogłos, w sytuacjach, gdy niezbędne jest dobre rozumienie mowy. Co ważne, z jednego systemu może korzystać nieograniczona liczba osób.

Innym rozwiązaniem wspierającym słyszenie ucznia jest system FM. Tworzą go nadajnik, odbiornik i mikrofon. Odbiornik podłączony jest do aparatu słuchowego dziecka, podczas gdy nauczyciel trzyma nadajnik i mikrofon, do którego mówi. System izoluje zakłócenia akustyczne, ponieważ pracuje na falach radiowych. Dzięki temu niesłyszący uczeń słyszy, jakby rozmówca mówił do niego z bliskiej odległości. Nauczyciel musi pamiętać, by zwracać się bezpośrednio do mikrofonu. Może go również przekazywać innym wypowiadającym się uczniom.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, uczeń z wadą słuchu może być zwolniony z nauki drugiego języka obcego. Zwolnienie następuje na wniosek prawnych opiekunów dziecka, na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej i obowiązuje do końca danego etapu edukacyjnego. O tym, z którego języka uczeń będzie zwolniony decydują rodzice. Może to być zarówno język wiodący, realizowany w większym wymiarze godzin, jak i język realizowany w mniejszym wymiarze godzinowym, powszechnie uznawany za drugi. W takiej sytuacji zamiast oceny klasyfikacyjnej w dokumentacji wpisuje się "zwolniony" albo "zwolniona".

Wskazówki jak pracować z dzieckiem z niepełnosprawnością fizyczną

Podstawowym problemem w pracy z uczniem z niepełnosprawnością fizyczną są ograniczenia lokomocyjne i motoryczne. W zależności od przyczyny, stopnia i zakresu uszkodzenia aparatu ruchu dziecko może mieć trudności z przemieszczaniem się, utrzymaniem pozycji ciała, zachowaniem równowagi, sięganiem po przedmioty, wykonywaniem czynności manipulacyjnych, naśladowaniem ruchów i nabywaniem podstawowych umiejętności szkolnych. Obniżona sprawność rąk powoduje, że dziecko ma problemy z chwytaniem przyborów do pisania i rysowania, przewracaniem kartek w zeszytach lub książkach, utrzymaniem kubka. Trudno mu operować nożyczkami, rysować po śladzie, odrysowywać figury przy użyciu cyrkla, posługiwać się przyborami matematycznymi.

Ograniczenia manualne i ruchy mimowolne często występujące w obrębie kończyn górnych, w znacznym stopniu utrudniają opanowanie zdolności czytania, pisania i liczenia oraz posługiwanie się nimi na późniejszych etapach kształcenia. Litery kreślone przez ucznia z niedowładem lub porażeniem rąk często wychodzą poza linię, są niekształtne, nierówne, niewyraźne, drżące, poprzerywane albo wręcz przeciwnie, w sytuacji, gdy uczeń nie kontroluje nacisku, kreślone ze zbyt dużą siłą, włącznie z możliwością przerywania kartki.

Podobnie jest z rysunkami. Często wyglądają jakby były niestaranne, źle rozplanowane, nie mają zachowanych proporcji.

Czytanie, pisanie i rysowanie mogą ułatwić:

- nakładki na długopisy, w postaci różnej długości rurki z miękkiego tworzywa lub wykonane z masy plastycznej, w której utrwała się odcisk palca dziecka (zdjęcie 12),
- flamastry, pędzle, ołówki z grubym uchwytem, kredki w kształcie kuli, na których łatwiej jest trzymać dłoń,
- przybory do pisania i rysowania z obciążnikami,
- nakładki na dłoń umożliwiające prawidłowe jej ułożenie,
- podręczniki, karty pracy podzielone na pojedyncze strony tak, by nie trzeba było ich przewracać,
- większe luki, które należy uzupełniać w zadaniach, tekstach.

W pracy na lekcji matematyki przydatne będą: liczydła, figury i cyfry na magnesy lub rzepy, które nie spadają, i które łatwo jest przesuwac, klocki Dienes, zestaw klocków liczby w kolorach Henryka Moroza i inne materiały do liczenia. Pomoce i przybory matematyczne powinny być na tyle duże, by uczeń mógł je trzymać i swobodnie nimi manipulować.

Ważnym narzędziem wspierającym edukację dziecka jest komputer. W sytuacji, gdy uczeń nie jest w stanie posłużyć się standardową klawiaturą i myszką, należy zastosować alternatywne urządzenia peryferyjne, dostosowane do jego możliwości ruchowych. Są to zarówno powiększone klawiatury (zdjęcie 13) i myszki (zdjęcie 14), jak i różnego rodzaju urządzenia i systemy sterowane głosem, ustami, ruchem głowy lub gałek ocznych, przyciski, joysticki i tablice dotykowe. Myszy odpowiedniej wielkości pozwalają dziecku sterować całą dłonią, bez konieczności wykonywania precyzyjnych ruchów palcami. Klawiatury z powiększonymi przyciskami mogą mieć dodatkowo różne kolory i niestandardowy układ klawiszy. Aby zapobiec naciskaniu przypadkowych klawiszy stosuje się również nakładki ochronne.

Niesprawne ruchowo dziecko może posługiwać się wzrokiem i słuchem: czytać, oglądać filmy, obrazki, slajdy, obserwować doświadczenia i demonstracje, może też brać udział w rozmowie, dyskusji, pogadance lub wykładzie, ale za to wiele rzeczy znajduje się poza jego zasięgiem. Wciąż istniejące bariery architektoniczne powodują, że wiele miejsc jest dla ucznia niedostępnych. Dziecko poruszające się o kulach, na wózku lub przy pomocy balkoniku nie odwiedzi muzeum, w którym są zbyt wąskie korytarze, nie wejdzie na górę czy wieżę widokową, by podziwiać okolicę, nie zwiedzi okrętu, starego zamku, ani żadnego innego obiektu, w którym są schody, zakamarki i ciasne przejścia.

Dzieci z niepełnosprawnością ruchową z reguły szybko się męczą i nawet krótka aktywność fizyczna bywa dużym obciążeniem dla ich organizmu. Z tego to powodu nie uczestniczą w dłuższych spacerach, wycieczkach krajoznawczych. Rezygnują z zajęć w terenie. W ograniczonym stopniu biorą udział w zajęciach praktycznych, wymagających wykonywania mniej lub bardziej złożonych czynności. Często problemem dla dziecka jest utrzymanie, zwłaszcza przez dłuższy czas tej samej pozycji. Nawet siedzenie przez 45 minut na lekcji może wywoływać ból i tym samym niekorzystnie wpływać na całokształt funkcjonowania ucznia. Miejsca i rzeczy, do których dziecku nie udało się dotrzeć, należy mu przybliżyć. Można to zrobić stosując różne materiały "zastępcze" takie jak: filmy, prezentacje,

programy komputerowe, pokazy online organizowane przez instytucje kultury. W ten sposób wzbogacamy zasób wiedzy dziecka i wyrównujemy jego szanse edukacyjne.

Niepełnosprawność fizyczna ogranicza nie tylko dostęp dziecka do wiedzy, ale także jego samodzielność, kontakty społeczne i doświadczenia poznawcze. Dziecko ma mniej okazji, by swobodnie odkrywać otoczenie i wpływać na nie poprzez własną działalność. Jest to rodzaj niepełnosprawności, której często towarzyszą dodatkowe deficyty. Zaburzenia wzroku, słuchu, mowy, epilepsja, trudności z koncentracją, niepełnosprawność intelektualna - każda ze współwystępujących dysfunkcji jeszcze bardziej ogranicza możliwości edukacyjne dziecka i wymaga dostosowania metod i materiałów do jego indywidualnych potrzeb.

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych nadal nie wiedzą, czy i jak włączać niepełnosprawne ruchowo dziecko w zajęcia wychowania fizycznego. Studia wyższe niestety nie w pełni przygotowują do tej roli. Dzieci z niepełnosprawnością ruchową są na ogół zwalniane z zajęć sportowych albo zamiast uczestniczyć w nich uczęszczają na zajęcia rewalidacyjne. Część dzieci, mimo braku zwolnienia, jest całkiem wyłączana z lekcji wychowania fizycznego. Pamiętajmy, że dla niektórych uczniów, zajęcia ruchowe w szkole są jedyną szansą na rozwój fizyczny, a aktywność sportowa, mimo że często jest męcząca, zapobiega pogłębianiu się niepełnosprawności. Tak więc uczniowie, którzy nie mają przeciwwskazań lekarskich powinni brać udział w zajęciach sportowych. Osiąganych przez nich wyników nie należy jednak porównywać z wynikami uczniów sprawnych. Wysiłek dziecka powinien zostać doceniony w formie adekwatnej oceny. Ponieważ normy jakie powinien osiągać w danym przedziale wiekowym niepełnosprawny ruchowo uczeń, nie zostały określone, jego wyniki można porównywać na przestrzeni roku szkolnego, np. czy poprawił celność, odległość rzutu piłką, szybkość pokonania konkretnego dystansu.

Ograniczenia fizyczne sprawiają, że dziecko wolniej nabywa umiejętności ruchowe, niż jego pełnosprawni koledzy. Potrzebuje więcej czasu i większej ilości powtórzeń by opanować daną czynność, a i tak jego ruchy bywają często mniej płynne i precyzyjne, niż ruchy sprawnych rówieśników. Nauka wydłuża się również dlatego, że dziecko szybciej się męczy i musi częściej przerywać aktywność by odpocząć.

Włączanie dziecka w zajęcia sportowe wymaga modyfikacji programu i dużego wyczucia ze strony nauczyciela. Nie może się to jednak odbywać kosztem pozostałych uczniów. Dziecko poruszające się o kulach nigdy nie będzie biegać na sto metrów czy skakać przez kozła, ale reszta grupy musi, zgodnie z programem nauczania opanować i zaliczyć te sprawności. W takiej sytuacji najlepiej zaplanować lekcję tak, by niepełnosprawny uczeń brał udział chociaż w kilku wspólnych zabawach czy rozgrywkach. Później można powierzyć mu zadania indywidualne i zająć się resztą klasy, która musi ćwiczyć lub zdać daną sprawność.

Szkola przyjazna dla niepełnosprawnego ruchowo dziecka, to przede wszystkim szkoła, w której nie ma barier architektonicznych. Szkoła, w której dziecko może nie tylko się uczyć, ale też swobodnie i samodzielnie funkcjonować. Wskazówki na temat tego, jak należy dostosowywać przestrzeń i stanowisko pracy do możliwości indywidualnych ucznia, znajdują się w dalszej części poświęconej adaptacji otoczenia.

Wskazówki jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie i z autyzmem

Tempo uczenia się oraz zakres materiału, jaki uczeń będzie w stanie opanować, w dużej mierze zależą od poziomu funkcjonowania intelektualnego dziecka. Poziom ten ustala się na podstawie badań przeprowadzanych w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Badany jest iloraz inteligencji dziecka oraz jego umiejętności społeczne. W przypadku, gdy dziecko objęte było obowiązkiem edukacyjnym, rozpoznanie zawiera także ocenę umiejętności szkolnych. Głównym narzędziem badającym możliwości intelektualne dziecka nadal jest test Wechslera lub inne wystandaryzowane testy służące do pomiaru poziomu inteligencji. To przede wszystkim od ich wyników zależy jaki stopień niepełnosprawności intelektualnej zostanie stwierdzony u ucznia. Określenie stopnia jest bardzo ważne, ponieważ warunkuje jaki program nauczania uczeń będzie realizował po trafieniu do szkoły.

Do szkół ogólnodostępnych trafiają najczęściej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Uczniowie ci są zobligowani realizować taką samą podstawę programową jak ich rówieśnicy w normie intelektualnej. Są również oceniani w ten sam sposób. Błędem jest jednak stawianie im takich samych wymagań edukacyjnych. Deficyty poznawcze i społeczne towarzyszące niepełnosprawności powodują, że zasób wiedzy jaką dziecko da radę przyswoić będzie ograniczony. Niektórych treści i umiejętności uczeń zwyczajnie nie nabędzie i nie opanuje.

Problemy z realizacją programu nauczania w szkole podstawowej pojawiają się na ogół na drugim etapie kształcenia. Wówczas to różnice między dzieckiem i grupą zaczynają być widoczne. Dziecko ma trudności z czytaniem coraz dłuższych i bardziej złożonych tekstów, niechętnie sięga po coraz grubsze lektury. Pogłębiające się luki w materiale powodują, że jego ustne i pisemne wypowiedzi są nieskładne i krótkie. Nie rozumie zadań tekstowych, ma problem z wykonywaniem coraz bardziej skomplikowanych operacji matematycznych oraz zadań wymagających wnioskowania i logicznego myślenia. Uczeń nauczy się wiersza, ale go nie przeanalizuje. Przeczyta tekst, ale go nie zrozumie. Opanuje kilka faktów na lekcji historii, ale nie powiąże ich ze sobą. Będzie miał też problem z przyswojeniem wzorów, reguł, definicji, a zwłaszcza z ich wykorzystaniem w działaniu. Wypowiedzi ucznia będą raczej proste. Pojęcia abstrakcyjne, choć niekiedy się pojawiają, to z reguły w niewłaściwym kontekście.

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną nauczy się więcej, jeśli zaangażujemy wszystkie jego zmysły. W pierwszej kolejności należy stosować metody angażujące wzrok dziecka. Obserwacja odwołuje się do myślenia konkretno-obrazowego, które jest typowym sposobem rozumowania dziecka o obniżonych możliwościach intelektualnych. W przyswajaniu wiedzy przydatne mogą być obrazki, plansze, modele, filmy, mapy skojarzeń, programy multimedialne. w drugiej kolejności korzystamy z metod słownych, a najrzadziej odwołujemy się do słowa pisanego. Najlepiej, jeśli metody się uzupełniają i są dostosowane do sposobu uczenia się dziecka. I tak, na przykład wypowiedzi nauczyciela powinny być wzbogacane metodami wizualnymi, a obrazki powinny zawierać podpisy. W opanowywaniu wiedzy pomocne są także zabawy ruchowe oraz gry rozwijające zmysły i poszczególne funkcje poznawcze. Proces uczenia się wspomagają ponadto wszelkie metody aktywne i wykorzystujące praktyczne działanie: ekspresji artystycznej, dramy, uczenia się przez doświadczenie. Uczeń łatwiej zapamiętuje to, co jest ciekawe, użyteczne i odnosi się do

jego własnych przeżyć. Nowe treści powinny odwoływać się do treści już poznanych. Nauka czytania, pisania i liczenia powinna służyć celom praktycznym. Na przykład zamiast szlifować umiejętność pisania, skupiamy się na tym by dziecko potrafiło wypowiedzieć się w codziennych sytuacjach.

W nauce umiejętności szkolnych można wykorzystać zainteresowania ucznia. Nieważne czy punktem jego uwagi jest piłka nożna, zwierzęta, kamienie czy seriale. Każdy temat jest dobry by zachęcić do czytania, pisania, rozwiązywania zadań. Ważnym elementem są wycieczki edukacyjne, w czasie których dziecko poznaje otoczenie w sposób bezpośredni. Ze względu na ograniczone możliwości intelektualne należy zwrócić uwagę na to, co jest dla ucznia najważniejsze i najbardziej użyteczne. Oznacza to, że długie teksty skracamy, dajemy dziecku do przeczytania tylko najważniejsze fragmenty lektury, zaznaczamy najistotniejsze fragmenty tekstu omawianego na lekcji. Zagadnienia o wysokim stopniu abstrakcji, ograniczamy do minimum. Aby dziecko łatwiej opanowało materiał dzielimy go na mniejsze partie i dajemy dziecku więcej czasu na jego przyswojenie, np. umawiamy się z uczniem na sprawdzian w późniejszym terminie. Przy zaliczeniu wybieramy tę formę wypowiedzi, która najlepiej odpowiada dziecku. Na jednych zajęciach wprowadzamy maksymalnie dwa, trzy pojęcia. Zdobyta wiedza musi być systematycznie powtarzana, a praca ucznia na lekcji podlegać regularnej kontroli. Należy upewniać się, czy dziecko dobrze zrozumiało nasze polecenia, sprawdzać co jakiś czas, czy zadanie jest właściwie wykonywane, w razie potrzeby udzielać dodatkowych wskazówek i korygować błędy. Pytania i polecenia kierowane do dziecka powinny być proste. Ma to szczególne znaczenie, jeśli pytamy je w obecności klasy. Czytelne pytanie, zwiększa szansę dziecka na udzielenie prawidłowej odpowiedzi, a to z kolei pozwala mu odnieść sukces, którego świadkiem są pozostali uczniowie. Można zastosować instrukcje w formie słowno-pokazowej lub obrazkowo-słownej. W czasie zajęć posługujemy się językiem zrozumiałym dla dziecka, dajemy mu jednoznaczne, zwarte komunikaty. Na lekcjach języka polskiego nie wymagamy od ucznia używania metafor, porównań, epitetów. Wypowiedź ucznia nie musi być długa. Najważniejsze by miała sens.

Powyższe rozwiązania mogą być przydatne również w pracy z dzieckiem autystycznym, u którego stwierdza się niepełnosprawność intelektualną. Pamiętajmy jednak o tym, że autyzm to całościowe zaburzenie rozwojowe charakteryzujące się dużą dysharmonią. Dlatego też poziom funkcjonowania dziecka w poszczególnych obszarach może być bardzo zróżnicowany. Uczeń z autyzmem z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, może zachowywać się zupełnie inaczej, niż uczeń nieautystyczny z tym samym stopniem upośledzenia umysłowego. Może mieć większe problemy z nawiązywaniem relacji rówieśniczych i przystosowaniem się do zasad panujących w grupie. Trudniej mu interpretować oczekiwania i emocje innych. Częściej zachowuje się w sposób zwracający uwagę otoczenia. Na przykład zrywa się z miejsca w czasie lekcji, zaczyna krzyczeć, pisać, zatyka uszy, uderza się po głowie, wybiega na korytarz. Wykazuje również typowe dla autyzmu wybiórcze zainteresowania lub zdolności. Przez długi czas potrafi fiksować się na jednej czynności. W przypadku takiego ucznia, nauczycielowi trudniej jest przykuć uwagę i uzyskać informację czy dziecko rozumie kierowane do niego komunikaty.

Pracę z uczniem autystycznym powinna poprzedzać wnikliwa analiza jego potrzeb rozwojowych. Ze względu na często występującą nadwrażliwość sensoryczną, należy usunąć bodźce, które mogą wywoływać niepożądane reakcje dziecka. Niewskazany jest nadmiar

obrazków, zbyt intensywne kolory, hałas, szybkie zmiany aktywności. Rozpraszać może również skrzypiące krzesło, brzęcząca jarzeniówka lub kręcenie się kolegi. Aby przyspieszyć proces adaptacji ucznia do warunków szkolnych, przed rozpoczęciem nauki można zapoznać go z placówką, z pomieszczeniem, w którym będzie miał zajęcia, planem dnia i osobami z którymi będzie pracował. Można wskazać także dziecku miejsce, w którym będzie mogło się schronić w sytuacji dla niego trudnej. Plan dnia można sporządzić w formie obrazkowej i co rano przedstawiać go uczniowi. W pracy przydatne są również tak zwane plany aktywności. Każde zadanie, jakie dziecko ma wykonać rozpisujemy na poszczególne czynności. Wszelkie zmiany należy wprowadzać stopniowo, nie zaskakiwać ucznia. Po każdym działaniu dziecko powinno otrzymać wyraźny sygnał o jego zakończeniu i przejściu do kolejnego zadania.

Uczeń z autyzmem potrzebuje szczególnego wsparcia nauczyciela w obszarze komunikowania się z grupą. Dziecko musi najpierw dobrze poznać rówieśników, przyzwyczaić się do nich, a dopiero potem może być włączane w działania zespołowe. Jeżeli dziecko nie toleruje dotyku drugiego człowieka, nie należy zmuszać go do chodzenia za rękę na spacerze czy podawania ręki podczas zabaw w kole. Aby przekonać je do dotyku, można na początek zaproponować zabawy, w których dzieci nawiązują krótkotrwały kontakt, np. podawanie przedmiotów z ręki do ręki, przybijanie piątki, witanie się na różne sposoby.

Niekiedy w szkole ogólnodostępnej pojawia się uczeń z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Nauczanie takiego dziecka odbywa się w oparciu o odrębną podstawę programową, nakierowaną przede wszystkim na kształtowanie tych umiejętności, które mogą przydać się w codziennym funkcjonowaniu. W przypadku wszystkich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, również tych z autyzmem ważne jest, by skoncentrować się na tym co istotne. Bardzo często nie są to wcale daty historyczne czy równania, ale wiadomości i umiejętności, które pozwolą dziecku w przyszłości w miarę możliwości samodzielnie żyć.

Część III

Adaptacja otoczenia szkolnego pod kątem potrzeb uczniów z różnorodnymi niepełnosprawnościami

Kilka słów na temat przystosowywania przestrzeni

Każda szkoła publiczna jest budynkiem użyteczności publicznej, w związku z czym powinna być dostępna dla wszystkich użytkowników, w tym także dla osób z niepełnosprawnościami, bez względu na rodzaj posiadanych ograniczeń ruchowych, sensorycznych czy poznawczych. A zatem szkoła dostępna to taka, do której mogą wejść, swobodnie się w niej poruszać i skorzystać ze wszystkich oferowanych w niej usług uczniowie niewidomi i słabowidzący, głusi i słabosłyszący, poruszający się na wózkach,

o kulach, z porażeniem lub niedowładem kończyn górnych, z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną.

O konieczności dostosowywania budynków publicznych mówi szereg uregulowań prawnych. Są to, po pierwsze, przepisy krajowe dotyczące dostępności przestrzeni architektonicznej, jak choćby ustawa z dnia 7 lipca 1994 roku - prawo budowlane czy rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. Po drugie, akty ponadnarodowe przyjęte przez Polskę, gwarantujące osobom z niepełnosprawnościami równy dostęp do życia publicznego, jak Polska Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z 1997 roku oraz tzw. Ustawa Antydyskryminacyjna wdrażająca niektóre przepisy Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z 2010 roku. Regulacji tych jest oczywiście o wiele więcej. Są one mniej lub bardziej szczegółowe i bywa, że czasem wzajemnie się wykluczają, utrudniając tym samym pracę osób odpowiedzialnych za planowanie dostępności.

Budując szkoły kilkadziesiąt lat temu, nikt nie myślał o potrzebach uczniów z niepełnosprawnościami. Aktualne dostosowywanie polega więc głównie na adaptowaniu stojących już obiektów, a nie na budowaniu od podstaw. Wiadomo, że adaptowanie budynków już istniejących nigdy nie pozwoli na osiągnięcie tak wysokiego stopnia dostępności, jak w przypadku obiektów, w których była ona zakładana od samego początku procesu budowlanego. Stąd też stworzenie szkoły przyjaznej dla każdego dziecka jest obecnie niemałym wyzwaniem.

Jeśli w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego pojawią się wskazania dotyczące likwidacji barier architektonicznych, dostosowania stanowiska pracy, czy zapewnienia dziecku odpowiedniego oświetlenia, to wskazania te należy spełnić. Szkoła nie może odmówić realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu, zasłaniając się brakiem środków. Za każdym uczniem z niepełnosprawnością do samorządu trafiają dodatkowe pieniądze z Ministerstwa Edukacji. Zgodnie z przepisami organ prowadzący nie musi ich przekazywać bezpośrednio jednostce, do której uczęszcza dziecko, natomiast powinien przeznaczyć je na tworzenie specjalnych warunków edukacyjnych w placówkach, w których uczą się dzieci z orzeczeniami. Z subwencji tych można finansować jedynie kształcenie specjalne, a nie na przykład pensje nauczycieli czy nieuzasadnione remonty szkół, jak choćby malowanie wszystkich klas dla ucznia całkowicie niewidomego. Innymi słowy, środki mają służyć niepełnosprawnemu dziecku, a nie być sposobem na podreperowanie budżetu. W tej części poradnika zaprezentowane zostaną rozwiązania, które wymagają większego nakładu finansowego, jak i te, które można wdrożyć przy zaangażowaniu minimalnych środków.

Adaptacja szkoły pod kątem uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną i intelektualną

Adaptując przestrzeń szkolną dla ucznia z ograniczeniami sensorycznymi, postawimy przede wszystkim na wciąż działające zmysły dziecka. W przypadku uczniów niewidomych będą to słuch i dotyk, w przypadku uczniów słabowidzących i głuchych wzrok, a w przypadku uczniów słabosłyszących wzrok i zachowane resztki słuchu.

Dla uczniów z dysfunkcją wzroku dużym zagrożeniem są schody. Aby zapewnić bezpieczeństwo niewidomemu dziecku, w odległości 0,50 m przed pierwszym stopniem

w górę oraz 0,50 m przed pierwszym stopniem w dół, na całej szerokości schodów umieszczamy dotykowy pas ostrzegawczy o minimalnej szerokości 0,50 m. Musi być on na tyle wyraźny, by można było go wyczuć białą laską i w butach z grubą podeszwą. Dobrym rozwiązaniem jest umieszczenie odpowiednio szerokiej wycieraczki lub wykładziny, z tym, że trzeba je przytwierdzić do podłoża, by się nie przesunęły (zdjęcie 15/16).

Dla uczniów słabowidzących krawędzie pierwszego i ostatniego stopnia oznaczamy kontrastowym pasem o szerokości 8-10 cm (zdjęcie 17). Umieszczamy go na powierzchni poziomej i pionowej stopnia. W przypadku, gdy mamy tylko 3 stopnie oznaczać należy wszystkie trzy. Do oznaczeń możemy użyć taśmy lub jaskrawej farby. Po obu stronach schodów umieszczamy poręcze pomalowane na kolor kontrastujący ze ścianą. Powinny one biec przez cały ciąg schodów, w przypadku schodów zewnętrznych wykraczać poza pierwszą i ostatnią krawędź stopnia o 1 m, być zaokrąglone. Linia poręczy powinna wiernie odzwierciedlać bieg schodów, czyli skos poręczy powinien kończyć się na wysokości ostatniego stopnia. Stopnie proste, bez nosków, wykonane z antypoślizgowych i niebłyszczących materiałów. Posadzki również antypoślizgowe i antyodbłaskowe, jak najmniej wzorzyste. Słabowidzącemu dziecku łatwiej jest odszukać upuszczony przedmiot, gdy powierzchnia jest jednolita. Aby uniknąć zderzenia z powierzchniami wykonanymi ze szkła i przezroczystych materiałów, należy je odpowiednio oznaczyć. Robimy to umieszczając na dwóch poziomach (0,80-1,20 m oraz 1,40-1,70 m) kontrastowe pasy o szerokości 10-15 cm. Dobrze jest również oznaczyć framugę pasem o szerokości 10 cm. Praktyka pokazuje, że najlepiej widoczne są szklane powierzchnie, gdzie framuga oznaczana jest innym kolorem, niż pasy na środku drzwi, np. pasy na środku oznaczamy kolorem żółtym, a framugę pasem czerwonym. Drzwi z nieprzezroczystych materiałów powinny kontrastować ze ścianą. Efekt ten można osiągnąć poprzez pomalowanie całych drzwi lub oznaczenie samej framugi (zdjęcie 18/19). Jeżeli mamy szklane blaty lub pułki, również należy je dookoła oznaczyć kontrastowym paskiem. Od tła powinny odróżniać się wyraźnie także listwy przypodłogowe, kontakty, kosze na śmieci, pojemniki na mydło czy uchwyty na papier toaletowy. Znaki i napisy powinny znajdować się na wysokości oczu dziecka. Najbardziej czytelne są litery drukowane, niebłyszczące, kontrastujące dobrze z tłem, o prostym kroju, bez kursywy, bez ozdobników (Arial, Tahoma). Wielkość czcionki zależna jest od odległości z jakiej będziemy czytać daną informację. Litery czytane z 2 m powinny mieć wielkość od 3,5 cm do 7 cm. Zaleca się by napisy i numery były również wypukłe, co umożliwi ich odczytanie przez dzieci nieznające brajla, które utraciły wzrok już po opanowaniu zwykłego druku. Napisy w brajlu powinny być wykonane na trwałym materiale (plastiku, metalu) i umieszczane w sposób konsekwentny, tzn. zawsze w tym samym miejscu, np. tuż nad klamką. Dzięki temu, znaki brajlowskie wskutek użytkowania nie będą się zacierały, a dziecko nie będzie musiało "obszukiwać" całych drzwi w poszukiwaniu napisu. Na tabliczce umieszczamy najważniejsze informacje, takie jak numer sali i jej przeznaczenie. Należy pamiętać o tworzeniu, tzw. szlaków komunikacyjnych - wolnych przestrzeni w klasach czy na korytarzach, po których niewidome dziecko może się swobodnie poruszać samo lub z białą laską (zdjęcie 20/21). Chcąc utworzyć taki szlak, obiekty znajdujące się w sali lub na holu ustawiamy w jednej linii tak, by dziecko nie musiało między nimi lawirować. Stoły, krzesła, ławki, nie mogą stać na środku, być porozstawiane w chaotyczny

sposób. Dobrze, jeśli ze ścian na wysokości od 1 do 2,40 m nie wystają zagrażające elementy, jak gabloty czy kwietniki.

Rozwiązaniem ułatwiającym samodzielne poruszanie się po szkole jest stosowanie tak zwanych ścieżek dotykowych i wizualnych. Są to pasy odróżniające się fakturą lub kolorem od posadzki, które prowadzą dziecko od punktu A do punktu B, np. od głównego wejścia do szatni, od schodów do klasy itp. Przy niskim budżecie zamiast specjalnych faktur, wystarczy położyć pas odróżniający się dotykowo i kolorystycznie wykładziny, którą trzeba odpowiednio zabezpieczyć, przed podwijaniem się. W przemieszczaniu się może pomóc również biegnąca na całej długości korytarza, kontrastująca z kolorem ściany listwa. Ten sposób wyznaczania szlaku będzie szczególnie przydatny w przypadku dzieci słabowidzących. Uczniowi niewidomemu pomogą natomiast biegnące wzdłuż ścian poręcze, przy których będzie mógł się poruszać.

Dziecko z dysfunkcją wzroku powinno mieć stałe miejsce w klasie, usytuowane tak, by mogło do niego łatwo trafić, np. w pobliżu drzwi. Nauczyciel powinien uwrażliwić kolegów niepełnosprawnego wzrokowo ucznia, by nie zastawiali przejść, nie pozostawiali na podłodze plecaków, dosuwali za sobą krzesła, zamykali drzwi, ponieważ niedomknięte stwarzają większe zagrożenie. Dobrze jeśli dziecko ma swoje miejsce także na stołówce, w sali komputerowej czy w szatni.

Dzieci słabowidzące mają z reguły większe zapotrzebowanie na światło. Należy zadbać zarówno o oświetlenie ogólne, jak i miejscowe. Jego rodzaj i natężenie zależą będzie od indywidualnych potrzeb ucznia. Najbardziej przyjazne dla oczu jest światło naturalne, które jednak nie zawsze wystarcza. Stąd też dobrze jest zapewnić dziecku w czasie pracy dodatkową lampkę. Najlepiej z żarówką żarową, która emituje jasne, punktowe, przyjazne dla oka światło. Lampka powinna posiadać, tzw. ściemniacz regulujący natężenie światła oraz ruchome ramie pozwalające ustawić kąt padania światła w zależności od zapotrzebowania. 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. W przypadku ucznia ze światłowstrętem ławkę ustawiamy tyłem i z dala od okna.

Do oświetlania klas, korytarzy, klatek schodowych stosujemy światło jarzeniowe. Dostęp światła zewnętrznego do pomieszczeń można regulować za pomocą rolet i żaluzji. Ważne jest odpowiednie oświetlenie tablicy. Padające na nią światło nie powinno odbijać się od powierzchni i powodować efektu oślepienia. Sama tablica powinna być gładka, matowa, czarna lub ciemnozielona. Unikamy pisania kolorową kredą. Wskazana kreda miękka, biała, ewentualnie żółta.

Ławki i meble powinny mieć zaokrąglone rogi i matowe blaty. Stolik, przy którym pracuje niewidomy uczeń można zabezpieczyć dookoła podwyższoną listwą, zapobiegnie to zsuwaniu się potraconych przedmiotów. W przypadku dziecka słabowidzącego, w tym samym celu skraj stolika można okleić taśmą kontrastującą z blatem. Sprawdzonym udogodnieniem są stoliki z ruchomym pulpitem, które dają możliwość ustawiania blatu pod różnym kątem. Dzięki temu uczeń słabowidzący może regulować odległość, np. do czytanego tekstu i zachować naturalną pozycję ciała. Należy zadbać by przedmioty, z których dziecko korzysta podczas danej aktywności, znajdowały się w zasięgu jego ręki, a rzeczy miały stałe miejsce w sali.

Rozwiązania dotykowe i wizualne stosujemy również na zewnątrz. Oznaczamy schody przed szkołą, tworzymy szlaki komunikacyjne, zabezpieczamy przestrzenie, które mogą stanowić zagrożenie dla dziecka. Uczeń z dysfunkcją wzroku powinien mieć możliwość zapoznania się z placówką i jej otoczeniem, jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. W tym celu należy przeprowadzić trening z zakresu orientacji przestrzennej. Przybliżyć dziecku topografię szkoły i rozmieszczenie sprzętów w salach, w których będzie przebywać. W opanowywaniu nowego terenu przydatne są różnego rodzaju makiety i plany. Dzięki nim dziecku łatwiej jest wyobrazić sobie przestrzeń, zrozumieć ją jako całość.

Dostosowując otoczenie do potrzeb dzieci z dysfunkcją słuchu i z niepełnosprawnością intelektualną wykorzystujemy przede wszystkim napisy i symbole wizualne. Umieszczamy je na drzwiach, szafkach i w miejscach ważnych dla ucznia. Pamiętamy, by były dobrze widoczne, czytelne i różniły się między sobą. Na przykład nie możemy oznaczyć dwóch sal symbolem kwiatka, który będzie różnił się jedynie ilością płatków lub symbolem biedronki, która będzie miała inną liczbę kropek. Oprócz powszechnie stosowanych znaków graficznych oznaczających toaletę, znak zakazu czy telefon, stosujemy także obrazki, które pozwolą nam opisać przestrzeń szkolną lub symbole kierowane specjalnie do dziecka. Na przykład, na drzwiach do stołówki umieszczamy obrazek łyżki i widelca (zdjęcie 22), na drzwiach do sali gimnastycznej piłkę, a na drzwiach do klasy matematycznej liczydło. Szafkę ucznia, jego miejsce w szatni czy w klasie możemy oznaczyć symbolem ważnym dla dziecka, zawsze tym samym. Komunikaty pisemne umieszczane w gablotach i na tablicach informacyjnych powinny być zwięzłe i proste, zawierać to, co najistotniejsze. Wzbogacenie ich o elementy graficzne ułatwi zrozumienie tekstu sprawi, że informacja będzie dla dziecka bardziej dostępna.

Adaptacja szkoły pod kątem uczniów z niepełnosprawnością ruchową

Dostosowywanie przestrzeni pod kątem uczniów z niepełnosprawnością ruchową polega na likwidowaniu barier fizycznych, które utrudniają bądź uniemożliwiają dziecku samodzielne przemieszczanie się i naukę. Dziecko powinno mieć swobodny dostęp do ważnych dla niego pomieszczeń, możliwość samodzielnego przemieszczania się między szkołą a boiskiem szkolnym, dostęp do szatni, stołówki, szkolnego sklepiku. Jeśli do budynku prowadzą schody, tuż obok powinna znajdować się pochylnia dla uczniów poruszających się na wózkach. Jej nachylenie nie może przekraczać 15%, im kąt nachylenia mniejszy, tym łatwiej dziecku będzie ją pokonać. Pochylnia o długości ponad 9 m musi być podzielona na krótsze odcinki, by uczeń mógł co jakiś czas odpocząć. Przed i za pochylnią powinna znajdować się przestrzeń pozwalająca na swobodne manewrowanie wózkiem. By umożliwić dziecku na wózku wjazd do budynku, szerokość drzwi po otwarciu nie może być mniejsza niż 90 cm, a wysokość progu nie może przekraczać 2cm. Drzwi prowadzące do szkoły, jak i te znajdujące się wewnątrz budynku muszą być na tyle lekkie, by dziecko mogło je bez wysiłku otworzyć jedną ręką, w drugiej często musi trzymać kule. Schody wewnątrz szkoły również powinny posiadać pochylnie, a jeżeli jest to niemożliwe, powinny być wyposażone w urządzenie, za pomocą którego uczeń będzie mógł je pokonać.

Planując tego typu udogodnienie, należy dokładnie sprawdzić wady i zalety danego sprzętu. Na przykład często używane schodołazy, są mobilne i stosunkowo niedrogie (ich

cena waha się od kilku do kilkunastu tysięcy), ale za to bywają ciężkie, nie sprawdzają się na wąskich klatkach schodowych, a sterowanie nimi wymaga sporego nakładu siły. Lepszym rozwiązaniem są podnośniki, zwane również platformami. Choć zdecydowanie droższe (trzeba na nie wydać kilkadziesiąt tysięcy), to są bardziej wytrzymałe i proste w obsłudze. Można je montować zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz budynku. Kupując podnośnik trzeba zwrócić uwagę na to, by miał on odpowiedni rozmiar i udźwig - nawet 300 kg, co da możliwość pokonania schodów także dziecku, które porusza się na ciężkim wózku elektrycznym. Personel placówki powinien umieć obsłużyć urządzenie. Dobrze jeśli jest to więcej niż jedna osoba. Dla dzieci z zachowaną możliwością chodzenia ważne są poręcze. Powinno się je montować po obu stronach schodów, a ich średnica powinna być dostosowana do niewielkiej dłoni dziecka. Szkolne korytarze muszą być na tyle przestrzenne, by uczeń na wózku mógł się nim swobodnie przemieszczać. Im szerszy korytarz, tym jest to łatwiejsze. Przepisy budowlane podają, że najmniejsza dopuszczalna szerokość korytarza wynosi 120 cm, z ewentualnymi przewężeniami do 90 cm na odcinkach nie dłuższych niż 150 cm, ale dopiero szerokość 150 cm daje dziecku możliwość swobodnego wyminięcia wózkiem przechodzącej osoby lub zawrócenia. Ciągi komunikacyjne muszą być nie tylko odpowiednio szerokie, ale też wolne. Ławki i inne obiekty powinny stać po bokach tak, by dziecko nie musiało wykonywać zbędnych manewrów wózkiem. Znajdujące się na szkolnych holach ławki powinny mieć oparcie i być wyposażone w podłokietniki. Ułatwi to dziecku siadanie i wstawanie oraz zapewni większy komfort odpoczynku. Pamiętajmy, że dziecko z niepełnosprawnością ruchową z reguły szybciej się męczy i pokonanie nawet krótkiego dystansu może być dla niego niemałym wysiłkiem.

Dla dzieci, które mimo ograniczeń ruchowych są w stanie chodzić, dużą pomoc stanowią montowane wzdłuż ścian poręcze. Przytrzymując się ich dziecko z zaburzeniami równowagi lub poruszające się o kulach jest w stanie samodzielnie i bezpiecznie przemieszczać się po szkole. Poruszanie się będzie łatwiejsze także wtedy, gdy w budynku oraz na terenach należących do szkoły zlikwidowane zostaną wszelkiego rodzaju progi, krawężniki, wzniesienia i inne nierówności. Trzeba pamiętać, że posadzki wewnątrz budynku nie mogą być zbyt śliskie, a elementy takie jak chodniki, wycieraczki należy zabezpieczyć przytwierdzając je do podłoża. Włączniki światła, klamki oraz wieszaki powinny być umieszczane na takiej wysokości, by mógł do nich bez przeszkód sięgnąć również uczeń na wózku. Ważne, by klamki miały kształt pozwalający łatwo za nie uchwycić. Nie wskazane są np. klamki w formie kuli.

Istotne jest by uczeń miał możliwość samodzielnego korzystania z toalety. Pomieszczenie przeznaczone na łazienkę powinno być łatwo dostępne i mieć wymiary umożliwiające swobodne operowanie wózkiem. Korzystanie z ubikacji i umywalki ułatwiają montowane po bokach poręcze (zdjęcie 23/24). Umywalki nie należy osadzać na szafce czy postumencie. Przestrzeń pod nią powinna pozostawać wolna tak, by dziecko mogło bez problemu podjechać wózkiem. By zyskać miejsce pod spodem, umywalki dla niepełnosprawnych są zazwyczaj płytkie, a ich syfony ukrywa się w ścianie. Jeżeli chodzi o baterię to powinna być ona uruchamiana na fotokomórkę lub zaopatrzona w wydłużoną dźwignię. Mydło i ręczniki powinny znajdować się w zasięgu ręki dziecka. Ważnym elementem są umieszczane w toaletach dla niepełnosprawnych przyciski alarmowe, po

naciśnięciu których uczeń może wezwać pomoc. Należy je umieszczać tak, by były dostępne z pozycji stojącej, siedzącej i leżącej (w sytuacji, gdy dziecko się przewróci).

Salę, w których odbywają się lekcje powinny być na tyle duże, by dziecko mogło bez przeszkód pokonać drogę od drzwi do stanowiska pracy, podjechać do biurka nauczyciela, tablicy czy półki z książkami. Miejsce pracy należy dostosować do indywidualnych potrzeb ucznia. Dobrze jeśli stolik, przy którym pracuje niepełnosprawne ruchowo dziecko ma możliwość regulowania wysokości i ustawiania blatu pod różnym kątem nachylenia. Ze względu na często występującą niezdolność ruchową i współtowarzyszące niepełnosprawności ruchy mimowolne, dokoła stolika należy zamontować ogranicznik uniemożliwiający spadanie potraconych przedmiotów. Siedzenie również powinno mieć możliwość regulowania wysokości, szerokości i głębokości. Można to osiągnąć stosując gąbczaste wkłady różnej grubości. Gdy jest to konieczne, siedzisko powinno posiadać także możliwość stabilizowania głowy, tułowia, kończyn. Jeśli zaistnieje potrzeba należy je wyposażyć w pasy ułatwiające utrzymanie właściwej pozycji i zapobiegające przypadkowemu zsunięciu się. Podczas siedzenia nogi dziecka powinny być zgięte pod kątem 90° zarówno w kolanach, jak i w stawach biodrowych. Aby zapobiec nadmiernemu przywiedzeniu, między kończynami dolnymi dziecka można umieścić specjalną rozpórkę. W przypadku ucznia cierpiącego dodatkowo na epilepsję, siedzisko musi być stabilne tak, by w razie ataku nie przesunęło się. W innych przypadkach nogi siedziska powinny być podbite filcem lub posiadać kółka umożliwiające dziecku swobodne przemieszczanie się po klasie. Błat stolika i siedzenie powinny być pokryte antypoślizgowym materiałem, który zapobiegnie zsuwaniu się przyborów z ławki i pozwoli uczniowi utrzymać właściwą pozycję. Dzięki takiemu rozwiązaniu dziecku będzie łatwiej czytać i pisać, ponieważ książki i zeszyty nie będą się przesunąć po blacie. Stanowisko pracy powinno być usytuowane w miejscu, z którego uczeń będzie dobrze widział tablicę, a po odwróceniu się będzie mógł zobaczyć pozostałych kolegów. Tablica powinna być właściwie wyeksponowana. Unikamy umieszczania wokół niej kolorowych dekoracji, które mogłyby rozpraszać dziecko. Miejsce pracy należy dobrze oświetlić, najlepiej światłem naturalnym. Dla ucznia praworęcznego światło powinno padać z lewej strony, a dla leworęcznego z prawej.

Na terenie placówki powinno znajdować się pomieszczenie, w którym będzie można przechowywać specjalistyczny sprzęt wspomagający funkcjonowanie dziecka, natomiast przed wejściem do szkoły powinno znajdować się miejsce parkingowe przeznaczone dla niepełnosprawnych. Pamiętajmy, że nie może to być pierwsze lepsze miejsce postojowe z domalowanymi oznaczeniami. Musi mieć ono również właściwe wymiary. Rodzic stający na takim miejscu powinien mieć tyle przestrzeni, by móc bez przeszkód otworzyć drzwi i wysiąść z wózkiem. W pobliżu miejsca nie powinno być słupów czy krawężników, które utrudniają przejazd. Dobrze jeśli teren wokół szkoły jest płaski, utwardzony i możliwie jednolity. Ma to szczególne znaczenie nie tylko dla dzieci poruszających się na wózkach, trójkołowych rowerach czy przy balkonikach, ale także dla uczniów, którzy poruszają się o kulach. To przede wszystkim dla nich zagrożenie stanowi wyslizgana kostka brukowa lub nawierzchnia ułożona z porowatych płyt. Pamiętajmy, że szkoła dostępna dla każdego ucznia, to szkoła zapewniająca mu bezpieczeństwo i samodzielność.

Część IV

Zasady i warunki gwarantujące powodzenie ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej

Pójście do szkoły to bardzo ważny moment zarówno w życiu dziecka, jak i całej jego rodziny. Dla rodziców dziecka z niepełnosprawnością jest to moment szczególnie trudny, ponieważ stają przed dylematem jaką ścieżkę edukacyjną wybrać. Funkcjonujący w obecnej formie system oświaty daje trzy możliwości. Rodzice mogą posłać niepełnosprawne dziecko do szkoły ogólnodostępnej, placówki integracyjnej lub szkoły specjalnej. Motywy przyświecające decyzji bywają różne. Dla rodziców, którzy decydują się posłać dziecko do szkoły powszechnej znaczenie ma fakt, że znajduje się ona blisko domu i dziecko pozostaje w środowisku rodzinnym. Opiekunowie wybierający placówkę integracyjną lub z oddziałami integracyjnymi z reguły liczą na dodatkowe wsparcie pedagoga specjalnego. Uważają to rozwiązanie za optymalne, ponieważ z jednej strony dziecko jest niedaleko domu, a z drugiej ma specjalistyczne wsparcie. Zwolennicy szkoły specjalnej argumentują, że tego typu placówki mają najlepiej wykwalifikowaną kadrę i bogate zaplecze dydaktyczne, i że to właśnie w tego typu szkole dziecko ma szansę na pełny rozwój. Trudno odmówić racji każdej ze stron i w sposób jednoznaczny opowiedzieć się za którymś z modeli kształcenia.

Dzieci, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły, kierowane są na nauczanie indywidualne. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, nauczanie indywidualne organizuje się na czas określony (nie krótszy niż 30 dni i nie dłuższy niż jeden rok szkolny) i w taki sposób, aby możliwe było wykonanie zaleceń zawartych w orzeczeniu. Najkrócej ujmując, uczeń objęty nauczaniem indywidualnym powinien realizować podstawę programową oraz uczestniczyć we wskazanych w orzeczeniu formach zajęć rewalidacyjnych i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rozporządzenie określa, że nauczanie indywidualne winno być prowadzone w miejscu pobytu ucznia, a dyrektor zobowiązany jest podejmować działania umożliwiające uczniowi kontakt z rówieśnikami. W praktyce oznacza to, że nauczanie indywidualne nie może odbywać się na terenie szkoły, tylko poza nią, w domu rodzinnym dziecka lub w placówce, w której przebywa ono na stałe lub tymczasowo. Specjaliści są zgodni co do tego, że ten sposób realizowania obowiązku szkolnego, nie sprzyja budowaniu więzi społecznych. Dziecko nie uczestniczy na co dzień w życiu klasy, a sporadyczny udział w akademiach szkolnych lub imprezach okolicznościowych to za mało, by udało się nawiązać głębsze relacje z kolegami.

Choć w przepisach jest mowa o konieczności realizowania takiego samego programu, jaki obowiązuje dzieci uczące się w szkole, to lata doświadczeń pokazują, że niestety wymagania stawiane uczniom objętym nauczaniem indywidualnym są zaniżane, a niektóre treści zwyczajnie się pomija. Braki często wychodzą na jaw wówczas, gdy uczeń wraca do szkoły po okresie nauczania indywidualnego i okazuje się, że nie przerabiał danego materiału.

Nauczanie indywidualne powinno być rozwiązaniem ostatecznym, stosowanym jedynie wobec uczniów, których stan zdrowia faktycznie nie pozwala na funkcjonowanie w grupie szkolnej.

Zauważmy, że niepełnosprawność jest tylko jednym z elementów determinujących zachowanie dziecka. Oprócz dysfunkcji każdy uczeń posiada także odmienne predyspozycje wewnętrzne, ma własną osobowość, charakter, wykazuje różne zdolności i różne tempo uczenia się, inaczej reaguje na stres. Każdy też przychodzi na świat w innej rodzinie, ma mniej lub bardziej sprzyjające warunki rozwojowe. Tak więc to, która ścieżka edukacyjna będzie dla dziecka najlepsza zdeterminowane jest wieloma czynnikami.

Orędownicy edukacji włączającej uważają, że każde dziecko niepełnosprawne (niezależnie od stopnia i rodzaju niepełnosprawności) będzie potrafiło funkcjonować w szkole ogólnodostępnej. Trzeba mu tylko stworzyć ku temu odpowiednie warunki. Ich zdaniem szkoły specjalne sprzyjają segregacji, izolują dziecko od środowiska naturalnego. Nie uczą też, jak funkcjonować wśród ludzi pełnosprawnych, co oznacza, że po opuszczeniu placówki specjalnej dziecko nie potrafi dostosować się do życia w społeczeństwie. Orędownicy włączania argumentują ponadto, że oderwanie od rodziny i umieszczenie w internacie, często jest dla dziecka traumą, która może rzutować na kształtowanie się jego osobowości i naukę. Dziecko, które uczęszcza do szkoły blisko domu nie traci kontaktu z rodziną i ma szansę brać czynny udział we wszystkim, co się dzieje w środowisku lokalnym. W przeciwieństwie do dzieci uczęszczających do szkół specjalnych, ma możliwość zdobywania różnorodnych doświadczeń społecznych i nawiązywania relacji nie tylko z innymi niepełnosprawnymi.

Zwolennicy tak zwanej umiarkowanej integracji uważają, że do szkół ogólnodostępnych powinny uczęszczać tylko te dzieci, które spełniają określone warunki. A mianowicie: mają prawidłowy rozwój intelektualny, stosowny do wieku poziom funkcjonowania emocjonalnego i psychospołecznego, są samodzielne w zakresie wykonywania podstawowych czynności samoobsługowych. Wśród najczęściej wymienianych zalet szkół specjalnych wymienia się natomiast:

- posiadanie wykwalifikowanej kadry, znającej metodykę nauczania dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami,
- możliwość korzystania z dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych i rewalidacyjnych prowadzonych przez doświadczonych specjalistów,
- odpowiednie zaplecze dydaktyczne, dostęp do pomocy specjalistycznych, oprogramowania i sprzętu wspomagającego edukację,
- budynki dostosowane do danej niepełnosprawności, bez barier architektonicznych,
- nie odczuwanie przez dziecko własnej odmienności spowodowanej niepełnosprawnością.

Miniona dekada pokazuje, że "włączanie" przestało być jedynie ideą i coraz większa rzesza rodziców decyduje się na pierwszą ze wspomnianych możliwości. Do szkół ogólnodostępnych trafia coraz więcej dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami. To, czy dzieci te odniosą sukces edukacyjny i czy odnajdą się w grupie rówieśniczej zależy od warunków jakie się im zapewni, a warunki te leżą zarówno po stronie szkoły, jak i po stronie opiekunów niepełnosprawnego dziecka.

Warunki sprzyjające "włączaniu"

Posłanie dziecka z niepełnosprawnością do placówki ogólnodostępnej będzie miało sens tylko wówczas, jeśli od samego początku nawiązana zostanie ścisła współpraca między szkołą a rodziną ucznia. Dobrą praktyką jest spotkanie się rodziców i nauczycieli jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Pamiętajmy, że to rodzice najlepiej znają potrzeby własnego dziecka. Znają jego mocne i słabe strony. Wiedzą, w jaki sposób można zachęcić je do pracy i co działa na nie demotywująco; jak dziecko zachowuje się w domu, a jak poza nim; jak reaguje na obcych, co je rozprasza, itd. Wszelkie tego typu informacje winny trafić do pedagogów, ponieważ mogą być przydatne w dotarciu do ucznia i planowaniu procesu nauczania. Przez cały okres edukacji rodzice powinni towarzyszyć dziecku. Pracując z nim w domu winni uwzględniać wskazówki wychowawcze i dydaktyczne dawane przez nauczycieli, włączać się w monitorowanie postępów dziecka. Dobrze jeśli opiekunowie i pedagodzy ustalą wspólne zasady postępowania wobec ucznia. Na przykład wypracują obowiązujący i w domu, i w szkole system stawiania dziecku wymagań, określą jak nagradzać za osiągnięcia i egzekwować obowiązki. Nie może być tak, że odpowiedzialność za edukację dziecka będzie spoczywać jedynie na szkole. Rodzice również powinni zaangażować się w pozyskiwanie pomocy i sprzętu ułatwiających naukę. Istnieją programy, w ramach których o środki publiczne mogą się ubiegać prawni opiekunowie niepełnosprawnego ucznia. Rodzice zainteresowani losem własnego dziecka, bardzo często mają już pewną wiedzę jak z nim pracować. Zdobywają tego typu informacje na turnusach rehabilitacyjnych, podczas wizyt w organizacjach pozarządowych działających na rzecz osób z różnorodnymi niepełnosprawnościami, lub od specjalistów pracujących w poradniach. Wiele dzieci przed pójściem do szkoły objętych zostaje wczesnym wspomaganie rozwoju. Ważne, aby wydobyć od rodziców wszelkie możliwe informacje świadczące o specyfice funkcjonowania ucznia. Zdarza się, że rodzice nie mówią całej prawdy na temat zachowania czy faktycznych umiejętności dziecka. Pomijają to, co trudne i starają się przedstawić je w jak najbardziej korzystnym świetle. W czasie rozmowy należy ich zachęcić do szczerości, mówienia także o tym co niełatwe. To rodzice przed posłaniem dziecka do szkoły powinni nauczyć je podstawowych czynności życiowych takich jak: sygnalizowanie potrzeb fizjologicznych i korzystanie z toalety, mycie zębów, rąk, nakładanie kurtki, butów, spożywanie posiłków. Tylko dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną lub ze znacznymi ograniczeniami ruchowymi mogą nie być w stanie opanować tego typu umiejętności. W przypadku pozostałych uczniów nauczyciele mają prawo wręcz wymagać od opiekunów, by ci od najmłodszych lat kształtowali u dzieci wspomniane czynności, ponieważ nabycie każdej z nich zwiększa szansę dziecka na samodzielność. Ustalenie wspólnych zasad oraz szczerość i otwartość obydwu stron z pewnością będą sprzyjały współpracy. Pamiętajmy, że współpraca ta będzie efektywna tylko wówczas, gdy kontakt rodziców ze szkołą będzie systematyczny, a sami rodzice będą mieli świadomość korzyści płynących z możliwości uczestniczenia w procesie kształcenia dziecka.

Placówka, do której trafia uczeń z niepełnosprawnością zobowiązana jest zlikwidować wszelkie bariery architektoniczne, techniczne i organizacyjne mogące utrudniać funkcjonowanie dziecka. Szkoła i teren wokół niej muszą być zaadaptowane w sposób ułatwiający dziecku bezpieczne i samodzielne przemieszczanie się. Uczniowi należy zapewnić sprzęt, programy i pomoce, dzięki którym jego ograniczenia psychofizyczne staną

się mniej odczuwalne. W gestii szkoły leży także zatrudnienie odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów, którzy posiadają nie tylko uprawnienia, ale też wiedzę i doświadczenie pozwalające w kompetentny sposób poprowadzić zajęcia rewalidacyjne oraz zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W zależności od wskazań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązkiem szkoły jest również zapewnienie niepełnosprawnemu dziecku właściwego wsparcia poprzez zatrudnienie nauczyciela wspomagającego, asystenta lub tak zwanej pomocy nauczyciela.

Nauczyciel realizujący program nauczania obok wiedzy przedmiotowej, powinien posiadać również wiedzę na temat niepełnosprawności dziecka, specyficznych potrzeb jakie z niej wynikają. Powinien wiedzieć, jak modyfikować treści nauczania, dostosowywać metody, środki i warunki pracy do możliwości indywidualnych ucznia oraz gdzie szukać pomocy, by w maksymalnym stopniu wesprzeć dziecko i jego najbliższe otoczenie. Praca z niepełnosprawnym uczniem wymaga od nauczyciela szkoły ogólnodostępnej otwartości i zaangażowania, a także znajomości kilku zasad, dzięki którym praca ta może stać się bardziej efektywna i satysfakcjonująca.

Zasady wspomagające pracę z uczniem z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej

Poniższe zasady opracowane zostały w oparciu o doświadczenia pedagogów, pracujących na co dzień z dziećmi z różnorodnymi niepełnosprawnościami w szkołach powszechnych oraz w oparciu o spostrzeżenia samych uczniów niepełnosprawnych, kształcących się w tego typu placówkach.

Pierwsza z zasad to *zasada indywidualizacji*. Aby stworzyć warunki edukacyjne na miarę potrzeb ucznia, należy go przede wszystkim dobrze poznać, zebrać jak najwięcej informacji, które przydadzą się w pracy z dzieckiem. Pomocne mogą być wskazówki zawarte w orzeczeniu wydanym przez poradnię, informacje uzyskane z rozmów z rodzicami, specjalistami lub innymi pedagogami pracującymi już z dzieckiem oraz informacje zdobyte w wyniku własnych obserwacji. Dopiero w oparciu o nie można dobierać metody i pomoce do indywidualnych potrzeb dziecka, dostosowywać stanowisko pracy i wdrażać rozwiązania służące konkretnemu uczniowi. Zasada indywidualizacji polega także na tym, że staramy się nie porównywać do siebie uczniów niepełnosprawnych. Pamiętajmy, że dwoje dzieci nawet z tą samą niepełnosprawnością może funkcjonować w zupełnie odmienny sposób. Dużo zależy od zakresu i głębokości uszkodzenia, a także od tego, w jakim stopniu dziecko będzie potrafiło kompensować braki własnego organizmu. Wśród dzieci z niepełnosprawnościami, tak samo, jak wśród dzieci pełnosprawnych istnieją indywidualne różnice uwarunkowane środowiskowo i biologicznie. Znajdą się więc wśród nich dzieci mniej lub bardziej aktywne, mniej lub bardziej chętnie nawiązujące relacje społeczne, o różnym tempie rozwoju fizycznego i psychicznego, różnych zdolnościach, zainteresowaniach i wrażliwości emocjonalnej.

Druga z zasad to *zasada "mądrej akceptacji"*. Akceptujemy ucznia wraz z jego niepełnosprawnością, ale nie przyzwalamy na zachowania niepożądane, np. sensoryzmy, agresję, przeszkadzanie innym. Dzieci są bardzo dobrymi obserwatorami, dlatego też doskonale wyczuwają, jaki jest stosunek nauczyciela wobec ich niepełnosprawnego kolegi.

Jeśli postawa nauczyciela jest pozytywna, to reszta klasy również będzie odnosić się do niepełnosprawnego ucznia z sympatią i życzliwością. Zdrowi rówieśnicy z reguły w dość naturalny sposób akceptują w swoim gronie niepełnosprawnego kolegę. Trzeba im jednak uświadomić na czym polega jego dysfunkcja, jakie ograniczenia ze sobą niesie, jak najlepiej zachowywać się względem niepełnosprawnego ucznia, komunikować się z nim.

Trzecia, to *zasada budowania relacji rówieśniczych*. Dobry nauczyciel powinien dążyć do ułożenia poprawnych relacji między rówieśnikami. Co oznacza, że nie powinien pobłażać niepełnosprawnemu dziecku, zaniżać stawianych mu wymagań lub tolerować zachowań, które w przypadku pozostałych uczniów uważane są za niedopuszczalne. W sytuacjach konfliktowych nauczyciel nie zawsze musi stawiać po stronie niepełnosprawnego ucznia. Jeśli ten zawinił, racja powinna być przyznana drugiej stronie. Jeśli niepełnosprawny uczeń brał udział w wybryku wspólnie z klasą, to jemu również dajemy karę. Staramy się nie podkreślać nadmiernie niepełnosprawności dziecka. Tłumaczymy innym dzieciom zaistniałe sytuacje, ale nie eksponujemy przy lada okazji jego dysfunkcji. Zadanie, które jest dla ucznia zbyt trudne zamieniamy na inne, ale nie zwalniamy go z pracy. Zamiast suchego stwierdzenia: "Adam nie może rysować, bo jest niewidomy", objaśniamy: "Adam będzie wyklejał obrazek plasteliną, ponieważ nie widzi i to, co robi musi czuć pod palcami". Tego typu sytuacje stanowią doskonały przyczynek, by przybliżyć rówieśnikom świat uczniów z niepełnosprawnościami. Szansa na zbudowanie właściwych relacji będzie większa, jeśli wszystkie dzieci będą traktowane równo, bez faworyzowania czy pomijania.

Dwie kolejne zasady, to *zasada zezwalania dziecku na samodzielność* oraz *angażowania ucznia w różnorodne aktywności na miarę jego możliwości psychofizycznych*. Jeżeli jest to tylko możliwe, niepełnosprawne dziecko powinno mieć szansę na samodzielne poruszanie się po szkole, korzystanie ze stołówki, szatni, boiska i biblioteki, spędzanie przerw na korytarzu lub na zewnątrz razem z kolegami. Nie należy go prowadzić za rękę i nadmiernie chronić, ale raczej dyskretnie obserwować i reagować dopiero wówczas, gdy rzeczywiście nie jest w stanie sobie poradzić. Uczeń z niepełnosprawnością powinien brać czynny udział nie tylko w lekcjach, ale również we wszelkich dodatkowych zajęciach zaplanowanych dla klasy, jak np. gry i zabawy, tańce, konkursy, wycieczki, zajęcia sportowe, wyjścia do kina czy muzeum. Zrozumiałe jest, że przy realizacji niektórych z tych zajęć dziecko będzie potrzebować pomocy, nie oznacza to jednak, że ma być z nich wykluczane. Dziecko niepełnosprawne będzie miało szansę odnieść sukces w szkole ogólnodostępnej tylko wówczas, gdy otrzyma odpowiednie wsparcie od rodziców, nauczycieli i specjalistów. Każda ze stron powinna być w równym stopniu zaangażowana w edukację i wychowanie dziecka, w tworzenie warunków, które pozwolą mu nie tylko zdobywać umiejętności i wiedzę, ale też doświadczyć czym jest akceptacja, przynależność do grupy i koleżeństwo.

Materiały pomocnicze

Co powinien zawierać Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)?

Przepisy nie określają jednoznacznie wzoru IPET, jednak wskazują pewne elementy, które powinien on zawierać. W IPET powinny znaleźć się:

1. Metryczka z danymi dziecka (imię i nazwisko, adres, wiek, klasa, rodzaj niepełnosprawności).
2. Numer orzeczenia wydanego przez poradnię oraz rozpoznanie zawarte w orzeczeniu.
3. Wyniki wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia dokonanej przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem:
 - mocne strony, które można wykorzystać planując działania edukacyjne,
 - zachowania niepokojące lub niepożądane,
 - informacje o trudnościach szkolnych dotyczące umiejętności czytania, pisania, liczenia,
 - obszary funkcjonowania, w których występują trudności (komunikacja, samoobsługa, samodzielne poruszanie się, orientacja w przestrzeni itp.),
 - informacje o umiejętnościach społecznych ucznia (otwartość, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami, współpraca w grupie, sposób wyrażania własnych emocji, równowaga emocjonalna, reagowanie w sytuacjach nieznanych, konfliktowych lub trudnych, przyjmowanie sukcesu i porażki, gotowość podejmowania nowych zadań, itp.),
 - zalecenia wynikające ze stanu zdrowia dziecka, np. informacje o konieczności noszenia okularów, aparatu słuchowego, wyposażenia w sprzęt ortopedyczny, spożywania dodatkowych posiłków, przyjmowania leków.
4. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia. Wskazujemy cele edukacyjne wynikające z programu nauczania, zakres w jakim dostosowujemy program, sposoby sprawdzania wiadomości i oceniania oraz metody, formy i środki jakie będą wykorzystywane przy realizacji programu.
5. Zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem.
 - Formy i wymiar godzin pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz okres przez jaki będzie udzielana.
 - Zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne i inne zajęcia specjalistyczne wynikające z potrzeb ucznia.

Program zajęć specjalistycznych powinien być dołączony do IPET-u.

6. Działania wspierające rodziców/opiekunów i zapewniające współpracę szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia (udzielanie informacji, konsultacje, współpraca nauczycieli z rodzicami w obszarze realizacji zadań związanych z zapewnieniem przez szkołę specjalnych warunków nauki).

7. W zależności od potrzeb inne działania mające na celu współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz instytucjami oświatowymi, specjalistycznymi lub organizacjami pozarządowymi.
8. Ocena efektywności zakładanych działań (czy i w jakim stopniu założone w programie cele edukacyjne i terapeutyczne zostały zrealizowane).
9. Informacje poświadczające zatwierdzenie programu:
 - data i podpis osoby odpowiedzialnej za przygotowanie programu,
 - podpis dyrektora oraz rodzica/opiekuna prawnego ucznia.

Co powinien zawierać program zajęć rewalidacyjnych

1. Informacje dla kogo został stworzony. Program zajęć z zakresu rewalidacji indywidualnej opracowany został dla ucznia z niepełnosprawnością ruchową/niewidomego/z autyzmem uczęszczającego do klasy xxx w szkole podstawowej nr xxx w xxx. Program przygotowano na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego nr xxx wydanego przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w xxx w dnia xxx.

2. Charakterystykę ucznia.

3. Założenia ogólne programu (główny cel w jakim powstał).

Przykład: Zaproponowany program ma na celu stymulowanie ogólnego rozwoju dziecka, wyrównywanie opóźnień rozwojowych, korektę zaburzonych funkcji poznawczych i psychoruchowych, kompensowanie ograniczeń wzroku innymi zmysłami, doskonalenie mechanizmów kompensacyjnych, zapobieganie zaburzeniom emocjonalnym, ułatwianie opanowania umiejętności szkolnych.

4. Cele ogólne (wskazujemy obszary w jakich będziemy pracować).

Przykład:

- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych,
- kształtowanie zdolności grafomotorycznych,
- podnoszenie sprawności manualnej, itp.

5. Cele szczegółowe i sposoby realizacji (wskazujemy konkretne umiejętności, które w danym obszarze chcemy rozwinąć oraz ćwiczenia, które pozwolą nam osiągnąć postawione cele).

Przykład:

Cel szczegółowy - ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej.

Proponowane ćwiczenia:

- uzupełnianie brakujących elementów w rysunkach, obrazkach, figurach,
- składanie fragmentów obrazków lub figur geometrycznych w całość.

6. Zalecenia do dalszej pracy (wskazówki, które mogą poprawić funkcjonowanie ucznia na lekcji, w domu, pomogą dziecku odnaleźć się w szkole).

Przykład:

- uwrażliwić rodziców na konieczność włączania ucznia w różne prace domowe,
- zachęcać ucznia do kończenia podejmowanych zadań,
- podkreślać osiągnięcia dziecka na forum klasy.

Zestaw przykładowych ćwiczeń rewalidacyjnych do pracy z uczniem niepełnosprawnym na poziomie szkoły podstawowej z podziałem na poszczególne obszary.

Zestaw obejmuje ćwiczenia ogólnorozwojowe, które w zależności od potrzeb można wykonywać z uczniem z niepełnosprawnością sensoryczną, intelektualną, ruchową, z autyzmem lub niepełnosprawnością sprzężoną.

I. Rozwijanie percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej

1. Praca na materiale bezliterowym:

- rozpoznawanie na obrazkach przedmiotów, czynności, krótkie opowiadanie treści obrazka z użyciem pojęć przestrzennych,
- wykrywanie różnic i podobieństw między przedmiotami, obrazkami (np. znajdź 8 szczegółów które różnią obrazki),
- klasyfikowanie przedmiotów, figur geometrycznych, obrazków wg określonych cech (np. wg koloru, wielkości, kształtu),
- układanie ciągów przedmiotów i obrazków wg wzoru i z pamięci,
- układanie z figur geometrycznych na podstawie wzoru zwierząt, postaci,
- odszukiwanie w otoczeniu, na planszy, eksponowanych wcześniej przedmiotów, obrazków,
- rysowanie z pamięci uprzednio widzianych figur,
- wyszukiwanie takich samych obrazków (gra Bystre Oczko, Sokole Oko, memory wzrokowe, domina obrazkowe, gra Candy),
- ćwiczenia wyobraźni wzrokowej (odpoznanawanie przedmiotu na podstawie jego opisu).

2. Praca na materiale sylabowo-wyrazowo-zdaniowym:

- rozcinanie wyrazów na sylaby, zdań na wyrazy i ponowne ich składanie,
- porządkowanie sylab, wyrazów w rozsypkach,
- grupowanie sylab, wyrazów wg podobieństw graficznych,
- podpisywanie ilustracji wyrazami ułożonymi z sylab, zdaniami ułożonymi z wyrazów.

3. Ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej:

- dorysowywanie brakujących elementów w rysunkach, obrazkach, figurach,
- składanie fragmentów obrazków lub figur geometrycznych w całość,
- układanie obrazków z części (puzzle),
- segregowanie obrazków podobnych tematycznie,
- układanie historyjek obrazkowych (porządkowanie zdarzeń, opis obrazków według kolejności zdarzeń),
- porównywanie uprzedniego układu obrazków z aktualnym (co się zmieniło),
- wyszukiwanie obiektów w tle:
 - ✓ obrazów w zbiorze obrazów,
 - ✓ figur geometrycznych ukrytych na obrazku lub wśród innych figur lub w otoczeniu dziecka,
 - ✓ liter, cyfr ukrytych na obrazku, w układzie różnych liter, w rysunkach utworzonych z liter, w sylabach, w wyrazach, w zdaniach,

- ✓ sylab w zbiorze sylab, w wyrazach, zdaniach,
- ✓ wyrazów w zbiorze wyrazów, w zdaniach, tekście.

II. Rozwijanie percepcji słuchowej, pamięci słuchowej i mowy

1. Kształtowanie wrażliwości słuchowej:

- rozpoznawanie i lokalizowanie dźwięków płynących z otoczenia (dźwięki w budynku, na zewnątrz),
- rozpoznawanie nagranych dźwięków (dźwięki przyrody, zwierząt, pojazdów, przedmiotów codziennego użytku, itp.),
- rozróżnianie instrumentów muzycznych,
- rysowanie obrazków na podstawie usłyszanych dźwięków (rozwijanie wyobraźni),
- przesypywanie piasku, grochu, kawy, cukru (ćwiczenie polisensoryczne, aktywizuje różne zmysły),
- wyszukiwanie i wskazywanie na obrazkach usłyszanego dźwięku (jednoczesne ćwiczenie percepcji słuchowej i wzrokowej),
- dobieranie w pary takich samych dźwięków (np. puszki szmerowe, sześciany dźwiękowe, pojemniki z produktami spożywczymi),
- ilustrowanie dźwięku symbolem graficznym (dźwięk długi/krótki, wysoki/niski, głośny/cichy),
- odtwarzanie usłyszanego rytmu (klaskanie, tupanie, kłaskanie, wystukiwanie na bębnie),
- odtwarzanie rytmu ilustrowanego układem przestrzennym,
- lokalizowanie słuchem upuszczonych przedmiotów (gdzie upadły, co to mogło być i z jakiego materiału wykonane - ćwiczenie dobre dla dzieci niewidomych),
- odszukiwanie ukrytej w pomieszczeniu pozytywki.

2. Ćwiczenie słuchu werbalnego:

- rozróżnianie mowy prawidłowej od wadliwej (np. sanki – szanki...),
- rozróżnianie słuchem długości wyrazów i zdań,
- rozwijanie zdań i porównywanie liczby wyrazów w zdaniach,
- zapamiętywanie ciągów sylabowych, wyrazowych i ich odtwarzanie,
- łączenie w pary dwóch rymujących się wyrazów (rymowanki wyrazowe).

3. Ćwiczenie analizy i syntezy słuchowej:

A. Praca na głoskach:

- wskazywanie przedmiotów lub obrazków, których nazwy rozpoczynają się od podanej głoski,
- wskazywanie pierwszej/ostatniej głoski w wyrazie,
- rozpoznawanie głosek wewnątrz wyrazów trzygłoskowych,
- rozpoznawanie określonej głoski położonej w dowolnym miejscu wyrazu,
- wskazywanie głoski powtarzającej się w wyrazie,
- wypowiadanie wyrazów, w których następny wyraz zaczyna się na głoskę będącą ostatnią głoską wyrazu poprzedniego,
- przekształcanie wyrazów przez zmianę głoski (woda - moda).

B. Praca na sylabach:

- dzielenie wyrazów na sylaby z jednoczesnym stukaniem w rytm wypowiadanych sylab,

- śpiewanie wyrazów sylabami,
- liczenie sylab w wyrazie,
- porównywanie liczby sylab w wyrazach,
- podział wyrazu na sylaby przez odcinanie pasków papieru,
- podział wyrazów na sylaby za pomocą znaków graficznych, np. kresek,
- kończenie i zaczynanie wyrazów dwusylabowych w oparciu o obrazki lub ze słuchu, np. sztafeta sylabowa,
- segregowanie wyrazów wg ilości sylab w oparciu o obrazki lub ze słuchu,
- tworzenie wyrazów rozpoczynających się od podanej sylaby,
- rozpoznawanie w wyrazie określonej sylaby i ustalanie miejsca jej położenia,
- różnicowanie podobnych sylab.

C. Praca na zdaniach:

- układanie zdań i rozkładanie ich na wyrazy,
- różnicowanie słuchem zdania długiego i krótkiego,
- rozwijanie zdań i porównywanie liczby wyrazów w zdaniach,
- oznaczenie kolejnego miejsca wyrazu w usłyszonym zdaniu,
- graficzny podział zdania na wyrazy przy pomocy, np. kresek, pasków, itp.

III. Rozwijanie percepcji dotykowej

1. Kształtowanie wrażliwości dotykowej:

- rozpoznawanie dotykiem przedmiotów w naturalnej postaci oraz płaskich kształtów reprezentujących przedmioty,
- rozróżnianie dotykiem faktur przedmiotów (szkło, drewno, plastik, itp.),
- porównywanie przedmiotów: cięższy- lżejszy, większy- mniejszy, dłuższy- krótszy,
- wyszukiwanie dwóch elementów o takiej samej fakturze (poduszczeni fakturowe, loteryjki dotykowe, domina dotykowe),
- dobieranie w pary takich samych wzorów (układów figur, wypukłych kształtów),
- dobieranie kształtu do otworu,
- rozróżnianie dotykiem linii prostych, falistych, łamanych, ukośnych, kątów, wodzenie po nich palcami, porównywanie i nazywanie ich kształtów.

2. Przyzwyczajanie do dotyku i dotykania:

- masaże i masażyki dłoni, stóp i całego ciała wykonywane dłońmi oraz przedmiotami o różnej fakturze, w tym masażyki, którym towarzyszą wierszyki (np. na podstawie książki Marty Bogdanowicz pt. „Przytulanki. Czyli wierszyki na dziecięce masażyki”),
- zanurzanie dłoni, stóp oraz przesypywanie całymi dłońmi lub palcami ryżu, kaszy, fasoli, makaronu, koralików, kuleczek żelowych, ziaren kawy, itp.,
- wyklejanie obrazka różnymi fakturami (skrawkami materiału, ziarnami, bibułą, wełną),
- tworzenie ścieżek dotykowych, po których dziecko może pełzać lub przemieszczać się na boso.

IV. Rozwijanie sprawności grafomotorycznej

1. Ćwiczenia płynnych ruchów całej ręki

- wykonywanie rękami w powietrzu dużych kół, ósemek, linii falistych,
- kreślenie kredą na tablicy, palcem na piasku, kredkami, pisakami dużych kół,

- mieszanie farb ruchem odwrotnym do wskazówek zegara (przygotowanie do pisania),
- malowanie pędzlem na papierze (duży format) dużych kół, zaczynając z prawej strony, z pozycji odpowiadającej godzinie drugiej na zegarze, prowadząc pędzel przeciwnie do wskazówek zegara (przygotowanie rąk do pisania),
- malowanie coraz mniejszych kół, aż do wielkości liniatury zeszytu,

2. Ćwiczenia manualne:

- lepienie z plasteliny, modeliny, ciastoliny, gliny, masy solnej:
 - ✓ ugniatanie obydwoma rękoma,
 - ✓ formowanie kuleczek, wałeczków, placuszków, rogalików,
 - ✓ lepienie kwiatów, zwierzątek, drzew, owoców, warzyw,
 - ✓ obwodenie wałeczkami z plasteliny narysowanych konturów figur geometrycznych,
 - ✓ układanie w prostokątach kuleczek z plasteliny we wzór sześciopunktu (przygotowanie do nauki brajla),
 - ✓ wałkowanie i wycinanie kształtów foremkami,
- wycinanie po linii, wycinanie nożyczkami figur, różnych kształtów,
- rysowanie pisakami po śladzie,
- wykonywanie szlaczków,
- pogrubianie konturów, wzorów, figur, szlaczków,
- wypełnianie konturów figur geometrycznych kreskami poziomymi, pionowymi, ukośnymi,
- kolorowanie obrazków konturowych.
- rysowanie w zeszytach graficznych linii od kropki do kropki, linii ciągłych, przerywanych, literopodobnych, kółek, ślimaków,
- łączenie linią kolejnych cyfr,
- obrysowywanie szablonów figur geometrycznych, postaci,
- kopiowanie przez kalkę techniczną konturów literopodobnych, pętli, kątów, liter,
- malowanie farbami postaci ludzkich, wzorów złożonych z figur geometrycznych (również malowanie palcami i na szkłe),
- uzupełnianie rozpoczętego wzoru, np. domku, przez dorysowywanie brakujących części,
- pisanie ciągów sylabowych i wyrazowych bez odrywania ręki,
- nawlekanie koralików, wkręcanie motylków, przykręcanie śrubek, budowanie z klocków, nakładanie elementów na kołeczki, wbijanie gwoździków, odkręcanie i zakręcanie butelek/słoików,
- zwijanie włóczki, sznurka, przewlekanie tasiemek/sznurka przez otwory, wiązanie butów,
- ugniatanie kul z papieru, darcie papieru, wydzieranie kół, przedzieranie papieru wzdłuż linii, tworzenie kompozycji z kawałków papieru (wydzieranki),
- wyciskanie kleju z tubki, rozsmarowywanie, klejenie,
- zbieranie palcami drobnych elementów (ziaren fasoli, grochu, patyczków, kamyków), segregowanie ich, przekładanie z pojemnika do pojemnika,

V. Usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej i słuchowo-ruchowej

- uzupełnianie rysunków w formie poleceń (Nad domem - narysuj księżyc),
- powtarzanie ruchów i układów ruchów za nauczycielem lub prezentowanych na obrazkach,

- wykonywanie ćwiczeń na określony sygnał wzrokowy lub słuchowy, np. marsz ze zmianą kierunku; zabawy przy muzyce typu: gdy jest wolne tempo - chodzimy jak słonie; średnie - poruszamy się jak antylopy; szybkie - skaczemy jak małpki; ciche - chodzimy jak koty; głośne - jak misie, itp.
- zabawy ruchowe zręcznościowe: rzucanie na punkty do celu prawą/lewą ręką; gra w rzutki; toczenie piłki między przeszkodami bez ich dotykania; zbijanie puszek/kręgli; pokonywanie toru przeszkód; slalom między przeszkodami bez ich dotykania; pokonywanie wytyczonej trasy wg ustalonych zasad, np. skacząc tylko po niebieskich elementach lub stając tylko na trójkąty, itp.; kozłowanie piłki do celu po linii prostej lub slalomem między przeszkodami; toczenie piłeczki po wyznaczonej linii;
- ćwiczenia równoważne (np. chodzenie po wyznaczonej linii), poruszanie się i przysiady z woreczkiem na głowie.

VI. Rozwijanie orientacji kierunkowej i przestrzennej

1. Ćwiczenie orientacji w schemacie własnego ciała:

- lokalizowanie części własnego ciała:
 - ✓ wskazywanie i nazywanie części ciała dziecka (również z towarzyszeniem wierszyków),
 - ✓ wykonywanie poleceń wg wskazówek nauczyciela (dotknij kolan, stóp, pokaż gdzie masz plecy, ucho, nos itp.),
 - ✓ różnicowanie stron prawa/lewa (pokaż gdzie masz prawy policzek, podnieś do góry lewą rękę, tupnij lewą nogą, kopnij piłkę prawą stopą, przełóż woreczek z prawej do lewej ręki, itp.),
 - ✓ ćwiczenia naprzemienne (dotykanie prawą ręką lewej części ciała i odwrotnie),
- lokalizowanie części ciała u osoby stojącej naprzeciwko:
 - ✓ wskazywanie i nazywanie części ciała osoby stojącej tyłem do dziecka lub naprzeciwko,
 - ✓ wzajemne masażyki; rysowanie figur/kształtów na różnych częściach ciała; przybijanie piątki; żółwik prawą/lewą dłonią; witanie się różnych części ciała (witają się nasze głowy, prawe kolana, lewe łokcie itp.),
 - ✓ ćwiczenie części ciała na lalce, misiu,
 - ✓ metoda Knill'ów.

2. Kształtowanie pojęć przestrzennych i kierunkowych:

- wykonywanie poleceń wg instrukcji nauczyciela: klaśnij nad głową, stań przed biurkiem, zajrzyj pod krzesło, usiądź obok mnie, po mojej prawej stronie, włóż długopis do pudełka, połóż lalkę między misiem a autkiem, rzuć woreczek do przodu/tyłu, obejdź stolik dookoła, itp.
- pokonywanie toru przeszkód z zawiązanymi oczami wg wskazówek nauczyciela,
- ćwiczenie obrotów, półobrotów, ćwierćobrotów w prawo/lewo, do przodu lub tyłu,
- układanie figur, przedmiotów w małej przestrzeni, np. na stoliku, planszy, tablicy magnetycznej lub korkowej (ułóż trójkąty po prawej, a koła po lewej stronie stolika, wbij pineskę w prawym górnym rogu tablicy, na środku, itp.),
- układanie elementów w pionie i poziomie,
- dorysowywanie brakujących elementów obrazka (np. dorysuj drzewko po lewej stronie domku),
- rysowanie na kwadratowej kartce w różnych kierunkach wg instrukcji,

- marsz ze zmianą kierunków,
- wskazywanie i określanie słowami kierunku, z którego dochodzi dźwięk (również na zewnątrz).

VII. Wykonywanie czynności samoobsługowych i domowych:

- mycie rąk,
- ubieranie się,
- zapinanie guzików, zamka, zatrzasków, wiązanie butów,
- czesanie włosów, plecenie warkoczy lalce,
- przyszywanie guzików, zszywanie dwóch kawałków materiału (np. szycie woreczka i wypełnienie go różnymi materiałami),
- krojenie i smarowanie pieczywa (chleba, bułek),
- obieranie i krojenie warzyw, owoców,
- przygotowywanie kanapek, sałatek, gofrów itp.
- pranie, odkurzanie, ścieranie kurzy, nakrywanie do stołu itp.

VIII. Rozwijanie języka i mowy:

- dmuchanie balonów, piórka, baniek, statków z papieru (np. konkurs: czyj statek popłynie dalej dmuchając),
- naśladowanie różnych dźwięków,
- ilustrowanie dźwiękiem wykonywanych gestów,
- robienie min za nauczycielem lub przed lustrem,
- wypowiadanie za nauczycielem głosek i spółgłosek, sylab otwartych i zamkniętych, prostych wyrazów,
- nazywanie wskazanych przedmiotów, reprezentacji na obrazkach, wykonywanych czynności, obserwowanych zjawisk,
- głośne czytanie, opowiadanie przeczytanego tekstu, szukanie odpowiedzi na pytania do tekstu, układanie fragmentów tekstu wg kolejności,
- dopisywanie wyrazów przeciwstawnych, porównań, synonimów,
- opisywanie słowami co się znajduje na obrazku, słowne objaśnianie pojęć, np. przyjaźń, rodzina, zaufanie, itp.,
- budowanie wypowiedzi na różne tematy (w formie ustnej i pisemnej),
- tworzenie pojęć nadrzędnych na podstawie pojęć podrzędnych, np. bułki, chleb, rogale – pieczywo.

IX. Rozwijanie sfery emocjonalnej:

- odczytywanie, nazywanie i naśladowanie emocji prezentowanych przez nauczyciela lub na obrazkach,
- odgrywanie emocji,
- odczytywanie krótkich historyjek i określanie jakie emocje mogą towarzyszyć ich bohaterom,
- gra memory humory.

X. Dodatkowe ćwiczenia rozwijające zmysły, funkcje poznawcze, koordynację:

- klasyfikowanie obrazków, przedmiotów wg określonych cech,
- dobieranie obrazków na zasadzie skojarzeń, np. drzewo – jabłko (gra skojarzenia – „Duo”),

- rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego z wykorzystaniem, np. historyjek obrazkowych,
- podążanie za dźwiękiem oraz rozpoznawanie słuchem i stopami różnych faktur podłoża (żwir, beton, trawa, piasek) - ćwiczenia ważne w nauce orientacji dzieci niewidomych,
- rozpoznawanie smaków, zapachów,
- rozwiązywanie zagadek, rebusów, krzyżówek, itp.
- gry planszowe, programy komputerowe w zależności od potrzeb,
- ćwiczenia na przekraczanie linii środkowej ciała (elementy metody Dennisona).

Przydatna literatura w planowaniu zajęć rewalidacyjnych:

1. Barraga Natalie C., Morris June E., *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem: Procedura diagnostyczno-oceniająca (DAP)*, PZN
2. Blasius Jutta, *3 minuty ruchu. Zabawy ruchowe w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wyd. Jedność 2009
3. Bogdanowicz Marta, *Metoda dobrego startu*, Wyd. Harmonia 2007,
4. Bogdanowicz Marta, *Przytulanki czyli wierszyki na dziecięce masażyki*, Wyd. Harmonia 2007
5. Bogdanowicz Marta, *W co się bawić z dziećmi*, Wyd. Harmonia 2005
6. Bogdanowicz Marta, Okrzesik Dariusz, *Opis i planowanie zajęć według metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Wyd. Harmonia 2011
7. Brown Donnise, Simmons Vickie, Methvin Judy, *Oregoński program rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci w wieku od 0 do 6 lat*, PZN, 1995
8. Cieszyńska Jagoda, *Kocham czytać* (cykl książek), Wyd. Edukacyjne, 2013
9. Czajkowska Irena, Herda Kazimierz, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Wydanie I, 1987 (wciąż wznawiane)
10. *Dźwięki naszego otoczenia. Zagadki obrazkowo - dźwiękowe*. Harmonia, 2011
11. Frostig Marianne, Horne David, *Program rozwijający percepcję wzrokową*. Program dla dzieci od 4 do 8 lat, służy do diagnozy i rozwijania percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej. Składa się z 350 zadań przedstawionych w formie gier i zabaw. Wydany w 1987 r. przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
12. Graban Joanna, Sprawka Romana, *Trening słuchu. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci*, Harmonia, 2011
13. Harley Randall K., Wood Thomas, Merbler John B. *Program rehabilitacji w zakresie orientacji i poruszania się niewidomych i słabowidzących dzieci z dodatkowo ograniczoną sprawnością*, PZN, 1994
14. Mangold Sally S., *Rozwojowy Program Percepcji Dotykowej i Rozpoznawania Liter Brajlowskich*, 2000, podręcznik dla nauczyciela (w czarnym druku) i podręcznik z lekcjami dla ucznia (w brajlu)
15. Sherborne Weronika, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo PWN, 2006
16. *Słucham i uczę się mówić. Ćwiczenia słuchowe dla dzieci z autyzmem, afazją, niedokończonym rozwojem mowy*, Wyd. Arson (seria książek)

Przykładowy scenariusz zajęć wychowawczych z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej dla uczniów ogólnodostępnych szkół podstawowych

Temat: "Niewidomy uczeń w naszej szkole"

Czas trwania zajęć: **45 min.**

Cele:

1. Ogólne:

- Wyjaśnienie w jaki sposób poznają świat osoby niewidome.
- Kształtowanie u uczniów szkół ogólnodostępnych pozytywnego wizerunku osób z niepełnosprawnością wzrokową.

2. Szczegółowe:

A. W zakresie wiedzy:

- Uczeń potrafi wyjaśnić za pomocą jakich zmysłów poznaje świat osoba niewidoma.
- Wie, do czego służy osobie niewidomej biała laska, jak należy zachować się, gdy osoba niewidoma porusza się z psem przewodnikiem.
- Potrafi nazwać pismo, którym posługują się osoby niewidome i powiedzieć skąd wzięła się jego nazwa.

B. W zakresie umiejętności:

- Potrafi zasygnalizować swoją obecność osobie niewidomej spotkanej w szkole, na przystanku i zaproponować pomoc.
- Potrafi poinformować osobę niewidomą o numerze nadjeżdżającego autobusu.
- Potrafi we właściwy sposób podawać osobie niewidomej przedmioty do ręki.

C. W zakresie postaw i przekonań:

- Uczeń ma świadomość, że osoby niewidome i słabowidzące mogą uczęszczać do szkoły wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami.
- Rozumie, że osoby z dysfunkcją wzroku mają swoje pasje, marzenia.
- Wykazuje postawę otwartości wobec osób z niepełnosprawnością wzrokową.

Metody:

- słowne (pytania, rozmowa, opowiadanie, objaśnienia).
- pogładowe (prezentacja pisma brajla, technik poruszania się z białą laską)/przewodnikiem.
- praktyczne (ćwiczenia).

Forma pracy:

- zbiorowa, w parach, indywidualna.

Pomoce:

- nieprzezierny materiał do zasłonięcia oczu (można zakupić w aptece gogle do spania, mogą być zwykłe opaski, szaliki lub chustki)
- biała laska duża dla dorosłych i mała dla dzieci,
- fotografia psa przewodnika,
- narzędzia do nauki brajla: model sześciopunktu, alfabety brajlowskie, tekst napisany

brajlem (może być luźno wydrukowany tekst, książka lub gazeta brajlowska),

- przedmioty w nieprzeziernym worku do rozpoznawania dotykiem (wg uznania nauczyciela).

Uwaga

Pomoce takie jak: biała laska, tekst napisany brajlem można wypożyczyć z siedziby lokalnego Koła Polskiego Związku Niewidomych. Koła takie znajdują się w większych miastach w Polsce.

Model sześciopunktu brajlowskiego i alfabety brajlowskie można wydrukować z internetu w wersji niewypukłej.

Model sześciopunktu można także przygotować z wytłaczanki do jajek z sześcioma wgłębieniami i piłeczek ping-pongowych lub kul z plasteliny.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć

- Nauczyciel objaśnia uczniom o czym będziemy dzisiaj mówić.

2. Rozmowa na temat osób niewidomych.

- Nauczyciel zadaje dzieciom pytania:

Czy ktoś z was zna osobę niewidomą?

Czy spotkaliście taką osobę na przystanku, ulicy, w sklepie?

Skąd wiedzieliście, że to jest właśnie osoba niewidoma?

Dzieci na ogół same podają takie odpowiedzi jak: biała laska, pies, dziwnie wyglądające oczy, ciemne okulary. Należy wyjaśnić, że nie każdy niewidomy nosi ciemne okulary. Noszą je z reguły niewidomi, którzy mają w jakiś sposób zniekształcone gałki oczne i chcą je zasłonić. W przypadku pozostałych osób jest to kwestia wyboru, gustu, mody. (jeśli taka odpowiedź nie padnie). Uczniów należy zapytać wprost, czy można niewidomego rozpoznać po ciemnych okularach, a następnie wyjaśnić powyższą kwestię w wyżej opisany sposób.

3. Prezentacja białej laski i sposobów poruszania się z nią

- Nauczyciel objaśnia uczniom, że pierwszą rzeczą, po której najbardziej można rozpoznać osobę niewidomą jest biała laska.
- Pokazuje dzieciom laskę, objaśnia słownie jej funkcję (identyfikacyjną, wyczuwania przeszkód, rozpoznawania podłoża).
- Demonstruje zasadę poruszania się z laską. Laskę trzymamy w wyciągniętej ręce na osi ciała. Wykonujemy ruchy naprzemienne: prawa noga do przodu - laska w lewą stronę i odwrotnie (zdjęcie 25).
- Następnie nauczyciel pokazuje uczniom laskę dla dzieci. Prosi, by wskazali różnice między laskami. Objaśnia, że różnią się one wysokością. Tłumaczy, że dzieci też poruszają się przy pomocy białej laski, ponieważ wzrok można stracić na każdym etapie życia.
- Nauczyciel prosi chętne dziecko, aby nałożyło opaskę i spróbowało kawałek przejść się z laską. Po wykonaniu ćwiczenia prosi ucznia, by podzielił się swoimi odczuciami.

4. Zaprezentowanie psa przewodnika

- Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat innych sposobów poruszania się osób

niewidomych.

- Prezentuje fotografię psa przewodnika w specjalnych szelkach.
- Rozmawia z dziećmi na temat jak należy się zachować wobec psa przewodnika, który prowadzi niewidomego. Objasnia, że psa nie należy głaskać, ponieważ wykonuje on bardzo odpowiedzialne zadanie i jest w pracy.

5. Zaprezentowanie sposobu poruszania się z przewodnikiem

- Nauczyciel pyta uczniów, jak jeszcze mogą poruszać się osoby niewidome (oprócz laski i psa przewodnika). Objasnia, że osoba niewidoma może także poruszać się z pomocą drugiego człowieka.
- Prosi dwoje uczniów i na ich przykładzie demonstrowa sposób przemieszczania się z przewodnikiem. Jeden z uczniów wciela się w rolę niewidomego, a drugi jest przewodnikiem.

Przewodnik podchodzi do niewidomego, sygnalizuje swoją obecność dotykiem i głosem: dotyka nadgarstka lub ramienia niewidomego, jednocześnie zadając mu pytanie: "Przepraszam, czy mogę w czymś pomóc?" Następnie niewidomy chwytając przewodnika kilka cm nad łokciem tak, że kciuk znajduje się na zewnątrz ramienia, a reszta palców po jego wewnętrznej stronie. Niewidomy idzie pół kroku za przewodnikiem. W zatłoczonych miejscach przewodnik chowa za siebie rękę, za którą trzyma niewidomy. Na ten znak niewidomy chowa się za plecy przewodnika, w ten sposób pokonują wąskie przejścia (zdjęcie 26)

- Nauczyciel prosi chętnych uczniów, by dobrali się w pary. Jeden nakłada gogle, a drugi prowadzi.

Po wykonaniu ćwiczenia uczniowie dzielą się swoimi odczuciami.

6. Objasnienie jak należy pomóc osobie niewidomej spotkanej na przystanku

- Nauczyciel objasnia, że osoby z dysfunkcją wzroku często potrzebują pomocy, gdy czekają na autobus. Pytają o nr linii, proszą by odczytać im rozkład jazdy.
- Uświadamia uczniom jak ważne jest, by udzielić pomocy w takich sytuacjach. Wystarczy odpowiedzieć na pytanie niewidomego "Jaki to numer?".

7. Objasnienie w jaki sposób należy podawać osobie niewidomej przedmioty.

- Nauczyciel objasnia, że przedmioty zawsze podajemy bezpośrednio do ręki, nie wskazujemy ich palcem, nie używamy komunikatów: „Jest tutaj”, „Leży tam”, itp. takie sformułowania niewidomemu nic nie mówią.

8. Zapoznanie z pismem brajla

- Nauczyciel zadaje dzieciom pytania:
Jakie znacie zmysły?
Jaki zmysł wykorzystujecie żeby czytać, oglądać obrazki?
Jaki zmysł wykorzystują osoby niewidome żeby czytać?
- W kilku zdaniach opowiada historię powstania pisma dla niewidomych, przedstawia sylwetkę twórcy Ludwika Braille'a.
- Prezentuje uczniom model sześciopunktu. Za jego pomocą objasnia dzieciom pojęcie sześciopunktu, określa lokalizację poszczególnych punktów w sześciopunkcie.
Objasnienie:

Mamy 2 kolumny (prawą i lewą). Najpierw numerujemy punkty w kolumnie prawej. Na górze mamy pkt 1, po środku pkt 2, na dole kolumny pkt 3.

Teraz kolumna lewa. Na górze mamy pkt 4, po środku kolumny pkt 5, a na samym dole pkt 6. Interesuje nas to, co jest wypukłe, to co wystaje, co można rozpoznać palcami.

- Aby sprawdzić czy dzieci zrozumiały ideę rozlokowania punktów w sześciopunkcie, nauczyciel układa kilka dowolnych kombinacji, a uczniowie określają, które punkty są wypukłe.
- Następnie prosi chętne dziecko, by spróbowało ułożyć za pomocą pileczek wskazaną kombinację punktów, np. wycisnąć punkty 1, 2, 3, 5.
- Dalej nauczyciel rozdaje klasie wydrukowane z internetu alfabety brajlowskie.

Wykonujemy 2 ćwiczenia:

A. Nauczyciel układa w wytłaczance układ punktów, pokazuje go klasie, a dzieci szukają danego układu na alfabetach i głośno mówią jaka to litera.

B. Nauczyciel prosi uczniów, by odnaleźli w alfabecie, np. literę *b* i powiedzieli jakie ta litera ma punkty, następnie układa punkty w wytłaczance wg wskazówek uczniów. Konfrontuje z klasą czy dobrze ułożył daną literę.

- Nauczyciel pokazuje dzieciom tekst napisany w brajlu. Może to być książka, gazeta lub odrębny wydrukowany tekst. Prosi dzieci, by zamknęły oczy i podotykały wypukłych znaków.

Objasnia, że książki, gazety pisane brajlem mają o wiele większą objętość, niż książki pisane zwykłym drukiem.

9. Rozmowa z klasą na temat radzenia sobie przez osoby niewidome z codziennymi obowiązkami, Nauczyciel może opowiadać o różnych sferach życia, obowiązkach domowych. Należy podkreślić, że niewidomi też chcą i mogą być samodzielni. Z wieloma sprawami radzą sobie sami, ponieważ pomagają im w tym różne ciekawe urządzenia, np. komputery i telefony komórkowe, które dzięki specjalnym programom mówią wszystko to, co się pokazuje na ekranie.

W tym miejscu nauczyciel może zaprezentować klasie film pt. „Technika pomaga niewidomym” dostępny w sieci.

10. Uświadomienie, że osoby niewidome i słabowidzące mogą mieć takie same pasje i marzenia jak ich pełnosprawni rówieśnicy

- Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat ich pasji. Tłumaczy, że ludzie, którzy nie widzą też mają swoje zainteresowania: czytają książki, oglądają telewizję, słuchają muzyki, pływają, grają w kręgle czy piłkę. Zamiast wzroku wykorzystują dotyk i słuch.

11. Rozpoznawanie przedmiotów dotykiem (realizujemy jeśli wystarczy czasu)

- Uczniowie nakładają kolejno gogle, wyciągają przedmiot z worka i próbują go rozpoznać dotykiem.

12. Podsumowanie zajęć

Pamiętamy, że:

- Osoby niewidome mogą się uczyć w szkole razem ze sprawnymi dziećmi.
- Potrafią być samodzielne, potrzebują tylko różnych urządzeń, które im ułatwią

codzienne życie.

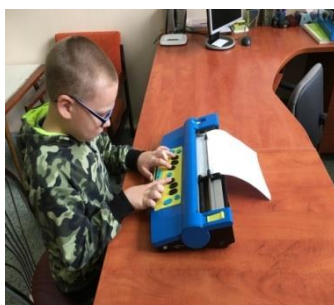
- Mają swoje pasje, marzenia, mogą uprawiać sport, czytać książki, lubią spędzać czas przy komputerze.
- Nie zawsze noszą ciemne okulary.

13. Nauczyciel dziękuje uczniom za aktywność.

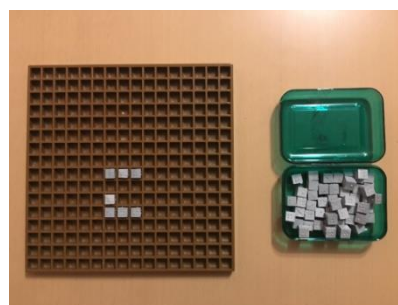
Zdjęcia



Zdjęcie 1. Pomoce do nauki brajla (od lewej: model sześciopunktu wykonany z wytłaczanki do jajek, piórniki, lalka)



Zdjęcie 2. Dziecko przy elektronicznej maszynie brajlowskiej



Zdjęcie 3. Kubarytmy



Zdjęcie 4. Maszyny brajlowskie



Zdjęcie 5. Notatnik brajlowski



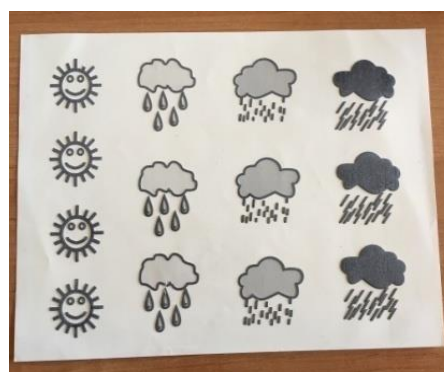
Zdjęcie 6. Okienko i ramka do podpisu



Zdjęcie 7. Tabliczka, rysik i folia do rysowania



Zdjęcie 8. Tyflografika



Zdjęcie 9. Tyflografika



Zdjęcie 10. Rysunek zaadaptowany dla osoby słabowidzącej



Zdjęcie 11. *Kareta Kopciuszka*. Praca wykonana z zapalek przez osobę głuchoniewidomą



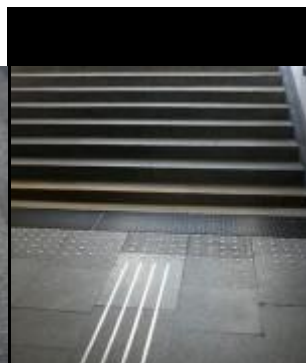
Zdjęcie 12. Nasadki na ołówki, długopisy



Zdjęcie 13. Klawiatura dla ucznia z dysfunkcją ruchu



Zdjęcie 14. Mysz typu TrackBall
dla ucznia z dysfunkcją ruchu



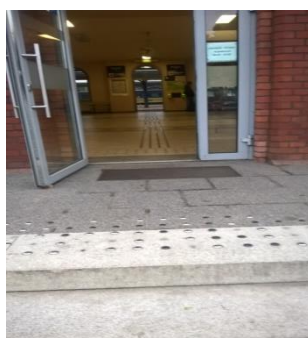
15/16. Oznaczenia schodów dla niewidomych i fragment szlaku komunikacyjnego



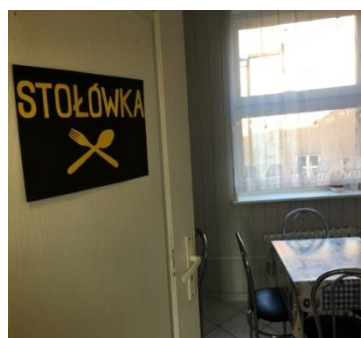
Zdjęcie 17. Oznaczenia schodów dla
Słabo widzących



Zdjęcie 18/19. Oznaczenia szklanych powierzchni dla słabowidzących



Zdjęcie 20/21. Przykładowy szlak komunikacyjny wewnątrz budynku



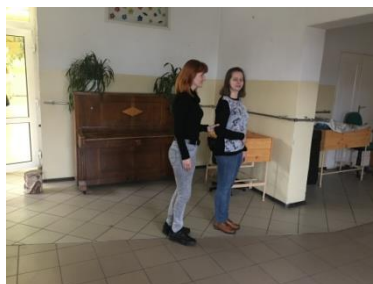
22. Oznaczenie drzwi dla osób z niepełnosprawnością sensoryczną i intelektualną



Zdjęcie 23/24/. Adaptacja łazienki dla uczniów z dysfunkcją ruchu



Zdjęcie 25. Sposób trzymania i poruszania się z białą laską



Zdjęcie 26. Poruszanie się z przewodnikiem