Tworzenie warunków edukacyjnych dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Ewa Antoszkiewicz



ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Redakcja merytoryczna
Monika Dobrowolska, Katarzyna Stępniak

Redakcja językowa i korekta
Karolina Strugińska

Projekt okładki, redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Zdjęcie na okładce: © valiza14/Fotolia.com

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2016

ISBN 978-83-65450-75-3

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie Niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Wstęp

Tworzenie warunków edukacyjnych dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wymaga szczególnego podejścia, wiedzy teoretycznej, doświadczenia i pozytywnego nastawienia osób odpowiedzialnych za ten proces. Metodyka kształcenia specjalnego jest uwarunkowana potrzebą dostosowań wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów, ale rządzi się także uniwersalnymi prawami działań dydaktycznych. Skuteczność przyjętych metod może wzrastać dzięki zastosowaniu zasad „rewolucji w uczeniu się". „Wiemy, że chcąc nauczyć się czegoś szybko i efektywnie, musimy to widzieć, słyszeć i czuć"[1].

J. Vos[2] wymienia sześć podstawowych zasad procesu nauczania, które mogą służyć jako cenna pomoc w przygotowaniu programów zintegrowanego, całościowego, przyspieszonego uczenia się i nauczania:

1. właściwa atmosfera (urządzenie sali, dobry nastrój nauczyciela i ucznia, afirmowanie jego działań, skupianie, ukierunkowanie uwagi);
2. właściwy sposób prezentacji (wycieczki, rysowanie, tworzenie map skojarzeń, wizualizacja, koncerty muzyczne, aktywność artystyczna);
3. twórcze i krytyczne myślenie oraz zdroworozsądkowe rozwiązywanie problemów;
4. aktywizacja dostępu do informacji przechowywanych w pamięci, poprzez stosowanie ćwiczeń, dyskusji, gier i zabaw z uwzględnieniem wszystkich stylów uczenia się i rodzajów inteligencji;
5. stosowanie nowo zdobytej wiedzy poza szkołą, połączenie nowych wiadomości z już posiadanymi;
6. ciągłe powtarzanie, ocenianie oraz kontrola postępów; świętowanie sukcesów.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę uzasadnienia potrzeby indywidualizacji pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz wskazano propozycje zasad służących stworzeniu warunków, które ułatwią tego typu uczniom osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

1. Terminologia i definicja niepełnosprawności intelektualnej wg DSM

W ostatnich latach terminologia określająca niepełnosprawność intelektualną zmieniła się radykalnie. W Polsce najczęściej występującymi określeniami były: „upośledzenie umysłowe", „niedorozwój umysłowy", „oligofrenia", „opóźnienie w rozwoju umysłowym", „obniżona sprawność umysłowa"[3].

Obecnie coraz szerzej stosowany i rozpowszechniany jest termin „niepełnosprawność intelektualna". W literaturze przedmiotu nadal spotyka się określenie „upośledzenie umysłowe"

[1] Dryden G., Vos J., (2003), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Zysk i S-ka, s. 300.
[2] Ibidem, s. 298.
[3] Wyczesany J., (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 18–28.

dopuszczalne ze względu na brak jednorodnych uregulowań prawnych. Jednakże w niniejszym opracowaniu częściej używany będzie termin „niepełnosprawność intelektualna", który powstał w wyniku postępu nauki, przemian światopoglądowych oraz zmian w uznawanym modelu niepełnosprawności jako wyraz sprzeciwu wobec stygmatyzującego wydźwięku stosowanej dotychczas terminologii.

Największe znaczenie dla porządkowania tej terminologii ma działalność Amerykańskiego Stowarzyszenia do Badań nad Upośledzeniem Umysłowym (*American Association on Mental Retardation* – AAMR), Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (*American Psychiatric Association* – APA) i Światowej Organizacji Zdrowia (*World Health Organization* – WHO).

Przez wiele lat obowiązywała na świecie, a tym samym w Polsce, definicja opublikowana w podręczniku AAMR i przyjęta przez WHO (1959, 1961). Definicja ta określiła „upośledzenie umysłowe" jako niższy niż przeciętny ogólny poziom sprawności intelektualnej, który powstaje w okresie rozwojowym i wiąże się z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym[4]. Była to pierwsza definicja, która podkreślała przy rozpoznaniu upośledzenia umysłowego konieczność uwzględnienia zachowania przystosowawczego.

Obecnie obowiązująca klasyfikacja DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) z 1994 roku ustala, że kluczową cechą upośledzenia umysłowego jest istotnie niższy ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego (kryterium A), który współwystępuje przy znacznych ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch z wymienionych poniżej obszarów zdolności:

- porozumiewanie się,
- troska o siebie,
- organizacja życia domowego,
- sprawności społeczno-interpersonalne,
- korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego,
- kierowanie sobą,
- dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo,
- zdolności szkolne,
- sposób organizowania czasu wolnego i pracy (kryterium B).

Początek tego stanu musi wystąpić przed 18. rokiem życia (kryterium C)[5].

Nadal stosujemy definicję zamieszczoną w Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń – ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). Jest tam używane pojęcie „upośledzenie umysłowe", ale już w nowszej wersji tej klasyfikacji, która ma się ukazać do 2018 r., pojawi się zapewne określenie „niepełnosprawność intelektualna".
Zaproponowany tam model teoretyczny prezentuje wzajemne relacje pomiędzy indywidualnym funkcjonowaniem, wsparciem a pięcioma wymiarami, które składają się na wielo-

[4] Kostrzewski J., (1997), *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego*, [w:] Pańczyk J. (red.), „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" (t. 8, s. 210–233.), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
[5] Głodkowska J., (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 34.

aspektowe podejście do upośledzenia umysłowego. Do rozpoznania nie wystarcza stwierdzenie niższego poziomu funkcjonowania intelektualnego, który oceniany jest za pomocą ilorazu inteligencji uzyskanego przy zastosowaniu wystandaryzowanych testów inteligencji. Nie rozpoznaje się upośledzenia umysłowego, jeśli nie towarzyszy mu odpowiednio niski poziom funkcjonowania przystosowawczego. Ocena funkcjonowania jednostki musi być zawsze dokonywana w kontekście jej wieku, środowiska społeczno-kulturowego, należy brać pod uwagę kulturową i językową różnorodność otoczenia, stan zdrowia danej osoby i przyczyny aktualnego stanu, jej uczestnictwo w życiu społecznym i funkcjonowanie w rolach społecznych. Właściwie postawiona diagnoza wyznacza także obszary, w zakresie których powinno się udzielić wsparcia osobie z niepełnosprawnością intelektualną.

Klasyfikacja upośledzeń umysłowych jest problemem złożonym i zależnym od przyjętych kryteriów. Klasyfikacja, oparta na obiektywnych i jasnych kryteriach, ma istotne znaczenie zarówno dla celów badawczych, jak i praktycznych. Postawienie diagnozy upośledzenia umysłowego oraz przypisanie danej osobie któregoś ze stopni upośledzenia umysłowego pozwala na korzystanie przez nią z systemów wsparcia i rehabilitacji funkcjonujących w danym kraju, skierowanych do osób z niepełnosprawnością.

Definicja zamieszczona w DSM-V zalicza niepełnosprawność intelektualną do grupy zaburzeń neurorozwojowych i określa ją jako „zaburzenie, które zaczyna się w okresie rozwojowym i obejmuje deficyty w intelektualnym i adaptacyjnym funkcjonowaniu w obszarze koncepcyjnym, społecznym i praktycznym" (DSM-V 2013, s. 33)[6]. Ze względu na brak polskiego tłumaczenia nadal nie rozpowszechniono w Polsce klasyfikacji DSM-V. W porównaniu z definicją zamieszczoną w wersji IV podręcznika zrezygnowano z granicy 70 punktów w skali IQ jako wartości oddzielającej normę intelektualną od intelektualnej niepełnosprawności. Zmiana ta wynika z konieczności uwzględniania w ocenie rozwoju intelektualnego różnych sfer funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością, a także z przeświadczenia o roli społecznych uwarunkowań i oddziaływań wpływających na jej rozwój. Ocena funkcjonowania nie może opierać się wyłącznie na określeniu stopnia IQ, lecz także na określeniu poziomu umiejętności poznawczych, społecznych i praktycznych. Konieczne jest zatem uwzględnienie w ocenie także jakościowych cech funkcjonowania, nie tylko samego wyniku ilościowego testu inteligencji[7].

Rozpowszechnienie niepełnosprawności intelektualnej w populacji ogólnej szacuje się na około 1%, natomiast w grupie wiekowej 10–14 lat osiąga ono 2–3%. Wynika to przede wszystkim z tego, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim po osiągnięciu wieku dorosłego mogą funkcjonować w populacji w sposób nieodbiegający od przyjętej normy. Ocenia się, że w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną lekki stopień występuje w 80%, umiarkowany w 12%, znaczny w 7%, a głęboki w 1% przypadków.

Im wyższy stopnień niepełnosprawności intelektualnej, tym łatwiej wskazać jej przyczynę, im zaś niższy – tym trudniej. Problematyczne staje się określenie przyczyny niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Niektórzy autorzy podają, że nawet 1/3 przypadków jest wywołana tzw. przyczynami rodzinno-kulturowymi, w tym związanymi z ogólnym

[6] Cyt. za Olechowska A., (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 76.
[7] Olechowska A., (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 76.

dziedziczeniem, ale także z niekorzystnymi wpływami mało stymulującego, a nawet szkodliwego środowiska[8]. Pomimo predyspozycji do prawidłowego rozwoju intelektualnego, dziecko może – z powodu np. niekorzystnego środowiska wychowawczego, niedoborów żywieniowych, złych wzorców kulturowych, izolacji społecznej czy negatywnych uwarunkowań rodzinnych i społecznych – stać się dzieckiem funkcjonującym na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim.

2. Psychopedagogiczna charakterystyka uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Zaburzenia rozwojowe uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mają charakter globalny i obejmują zarówno procesy instrumentalne, takie jak: percepcja, pamięć, uwaga, myślenie, mowa, sprawności manualne, jak i procesy kierunkowe, takie jak: motywacja do uczenia się, kontrola emocjonalna, potrzeba osiągnięć.

W kontaktach z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim często nie zauważamy ich odmienności. Nierzadko nie ma fizycznych oznak tej niepełnosprawności. Osoby te łatwo nawiązują relacje, wysławiają się w sposób zrozumiały, sprawiają wrażenie, iż nie mają większych problemów. Jednakże zaburzenia rozwojowe w wielu przypadkach są istotne i powodują trudności w opanowywaniu wiadomości i umiejętności szkolnych. Nauka wymaga dużego wysiłku. Wielu uczniów z tej grupy potrzebuje specjalistycznej opieki i wsparcia, by sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nimi edukacja.

Wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim występuje znacząca różnorodność cech. Wiedza ta jest bardzo istotna, gdyż pozwala na zróżnicowane podejście i lepsze dostosowywanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów. Spojrzenie na osoby z tą samą niepełnosprawnością jako na grupę jednorodną może skutkować wyeliminowaniem z procesu nauczania indywidualnego podejścia do każdego ucznia.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim przejawia się w różny sposób, specyfika trudności, jakich doświadcza uczeń, zależy także od etapu edukacyjnego, na jakim on się znajduje.

Przedstawiona poniżej charakterystyka wskazuje na najczęściej występujące cechy w typowym funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

[8] Głodkowska J., (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 18.

Czynności orientacyjno-poznawcze

Wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są niedokładne, ograniczone, niepełne i nieadekwatne. Spostrzeganie jest spowolniałe, o zawężonym zakresie, pomimo częstokroć prawidłowego funkcjonowania zmysłów. Jedną z przyczyn tego stanu może być uszkodzenie centralnego układu nerwowego (CUN) oraz współwystępujące schorzenia. Uczniów tych cechuje synkretyzm spostrzegania, globalne ujmowanie otoczenia, zjawisk i pojęć w nim występujących. Trudność stwarza im ukształtowanie pojęcia przestrzeni, wzrokowe rozmieszczenie w niej przedmiotów, wyodrębnianie drobnych szczegółów, spostrzeganie figur geometrycznych, różnicowanie liter o podobnym kształcie, a także dostrzeganie podobieństw i różnic między przedmiotami, uchwycenie najistotniejszych cech przedmiotu. Procesy analizy i syntezy w postrzeganiu otaczającego świata są słabo rozwinięte, znacznie uboższe w stosunku do tych, jakie rozwijają się u rówieśników w normie intelektualnej. Uczniowie opanowują jedynie treści oparte na konkretach, mające ścisły związek z ich zainteresowaniami i potrzebami. Najlepiej koncentrują się wzrokowo na cechach zewnętrznych, kontrastowo podkreślanych, takich jak: barwa, kształt, materiał.

Zdolności pamięciowe tych uczniów cechuje ograniczona pojemność pamięci, utrudnione zapamiętywanie, szybkie zapominanie, niedokładne odtwarzanie, a także przewaga pamięci mechanicznej nad logiczną. Jednocześnie występują przypadki dobrej pamięci fotograficznej. Trudno jest ukształtować u uczniów aktywną postawę, nastawienie na zapamiętanie. Mają oni skłonność do mechanicznego przyswajania wiedzy, zazwyczaj uczą się bez zrozumienia, w wolnym tempie. Krótko i słabo koncentrują się na treściach trudnych, cechuje ich uwaga dowolna, dobrze skoncentrowana na materiale konkretnym. W porównaniu z uczniami o prawidłowym rozwoju umysłowym występuje u nich mniejsza podzielność i bardziej ograniczony zakres uwagi.

Czynności intelektualne oraz rozwój mowy

Myślenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ma charakter konkretno-wyobrażeniowy i sytuacyjny. Osoby te mają trudności z uogólnianiem, abstrahowaniem – dobrze rozpoznają poszczególne elementy przedmiotów, lecz nie dostrzegają związków i układów złożonych, kojarzą na podstawie podobieństwa lub związku przyczynowego. Wnioskują na podstawie aktualnie spostrzeganej sytuacji, nie są w stanie wykonać w myśli czynności odwrotnej. Ograniczona zdolność myślenia abstrakcyjnego, uogólniania, porównywania, wnioskowania, rozumowania przyczynowo-skutkowego uwidacznia się np. przy wykonywaniu operacji matematycznych. Sztywność myślenia powoduje, że każde kolejne zadanie rozwiązują analogicznie. Nie wyodrębniają etapu przygotowawczego, nie przewidują rezultatów działania. Zaburzenie wyższych form myślenia w znacznym stopniu utrudnia zdobywanie wiedzy i powoduje, że pewien jej zasób jest niedostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Z ogólnym opóźnieniem rozwoju umysłowego mogą współwystępować zaburzenia rozwoju mowy, które dotyczą zarówno jej funkcji semantycznej, syntaktycznej, jak i artykulacyjnej. Oznacza to, że u części uczniów słownictwo może być bardziej ubogie, tak pod względem formy, jak i treści. Mogą również wystąpić u nich wady wymowy, różniące się stopniem i złożonością. Zdarza się, iż pojawiają się trudności w rozumieniu znaczenia cudzych komu-

nikatów oraz w samodzielnym tworzeniu dłuższych wypowiedzi. Uczniowie mają dość mały zasób słów, bierne słownictwo jest bogatsze niż czynne. Mogą pojawiać się trudności z formułowaniem i wypowiadaniem myśli. Niektórzy uczniowie mają zaburzoną komunikację werbalną, część z nich może potrzebować pomocy w postaci AAC (*Augmentative and Alternative Communication*) – czyli systemów porozumiewania się przy użyciu alternatywnych i augmentatywnych metod. Na rozwój mowy ma duży wpływ środowisko, które może prowokować do komunikowania się, ale też stwarzać sytuacje prowadzące do wtórnych zaburzeń mowy. Takie problemy ujawniają się szczególnie w sytuacjach trudnych, nowych bądź w momencie wyręczania osoby z niepełnosprawnością. Rodzice lub opiekunowie w dobrej wierze wykonują pewne zadania za dziecko, zaspokajają jego potrzeby, odgadując je i nie wymagając ich komunikowania. Sytuacje te często mogą wyzwalać barierę w komunikacji werbalnej objawiającą się milczeniem, niechęcią do mówienia, lękiem lub też brakiem potrzeby porozumiewania się. Z uwagi na zaniedbanie środowiskowe u osób intelektualnie niepełnosprawnych można zaobserwować używanie wulgaryzmów i wyrażeń slangowych.

W określonych warunkach społeczno-kulturowych niepełnosprawność intelektualna w sferze poznawczej może nie być bardzo dotkliwa, jednak gdy towarzyszy jej niedojrzałość w sferze emocjonalno-społecznej, skutki niepełnosprawności są zdecydowanie bardziej odczuwalne.

Procesy emocjonalno-motywacyjne

Procesy emocjonalno-motywacyjne odgrywają istotną rolę w przystosowaniu się dziecka do środowiska i w unormowaniu jego stosunków z otoczeniem. W opisie tej sfery możemy odnotować następujące zjawiska:

- oczekiwanie niepowodzenia, uzależnienie się od otoczenia zewnętrznego, wysoki i bardzo wysoki poziom lęku, zaburzenia typu zahamowania lub nadpobudliwość;
- negatywne cechy procesów kierunkowych osobowości, takie jak: niestałość emocjonalna, impulsywność, niedomagania w zakresie mechanizmów kontroli emocjonalnej, słaba kontrola nad afektami, zniechęcenie i rezygnacja połączona z płaczliwością, bierność, zahamowanie, znaczna niepewność siebie, a także skrajnie przeciwne: brak dystansu, lepkość uczuciowa, natrętność;
- kształtowanie się wypaczonego/nieprawdziwego obrazu własnej osoby pod wpływem niekorzystnych informacji płynących z otoczenia;
- niewyrównane/niezrównoważone procesy pobudzenia i hamowania.

Rozwój społeczny

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim często nie potrafią właściwie zinterpretować sytuacji społecznych, relacji, jakie zachodzą między ludźmi. Nie są w stanie zrozumieć cech osobowości, motywów działania, odczytać tego, co inny człowiek myśli i czuje. Interpretując historyjki obrazkowe o treści społecznej, koncentrują uwagę na elementach nieistotnych, nie zauważają wzajemnego związku między sytuacjami społecznymi a przedstawionymi na obrazkach.

Z powodu ograniczonych możliwości komunikacyjnych nie potrafią wyrazić swoich uczuć i myśli w sposób jednoznaczny i zrozumiały dla innych, nie umieją konstruktywnie rozwią-

zywać problemów społecznych. Rzadko przewidują skutki swych działań. Nie planują i nie wartościują zamiarów.

Wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim możemy spotkać zarówno uczniów społecznie aktywnych, towarzyskich, łatwo nawiązujących kontakty z innymi, jak i biernych – unikających interakcji społecznych, mających trudności w zaspokajaniu swoich potrzeb. Zazwyczaj spostrzegają siebie pozytywnie, oceniają wysoko swoje możliwości. Cechuje ich słaby krytycyzm, tak w stosunku do otoczenia, jak i do siebie, brak samodzielności i inicjatywy w działaniu, pewna sztywność zachowań, poglądów i uczuć, a jednocześnie wzmożona podatność na sugestię. W porównaniu z typowym rozwojem zauważa się niedojrzałość w zakresie relacji społecznych, np. dotyczącą prawidłowego odbierania sygnałów społecznych wysyłanych przez rówieśników.

3. Rola diagnozy w pracy pedagoga specjalnego

Diagnoza edukacyjna wg B. Niemierko[9] stanowi uściślone rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się. Jest dokonywana w toku działania edukacyjnego, najczęściej przez prowadzącego to działanie, a więc jako czynność pomocnicza w stosunku do kształcenia, uboczna, ale systematyczna. B. Kaja[10] wskazuje, że ważnym pomostem pomiędzy wspomaganiem a rozwojem jest diagnoza dla rozwoju: wczesna, wspierająca, pozytywna, przyczynowa, ciągła (systematyczna).

Istotą zaplanowania metod, form i zakresu kształcenia jest rzetelna diagnoza ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. J. Głodkowska[11] dokonała analizy nowoczesnej diagnozy i wyznaczyła jej następujące cechy. Diagnoza powinna być:

- pozytywna – ujawniająca nie tylko to, co jest zaburzone, ale akcentująca to, co jest mocą poznawczą dziecka, ukazująca przede wszystkim „mocne strony dziecka";
- profilowa – umożliwiająca postrzeganie dziecka przez pryzmat złożoności danych o jego funkcjonowaniu psychofizycznym, pozwalająca na wnikliwą analizę funkcjonowania poszczególnych funkcji oraz graficzną prezentację jej wyników;
- rozwojowa – określająca i analizująca rodzaj oraz dynamikę zmian rozwojowych w naturalnych warunkach edukacyjnych, a także pod wpływem zaplanowanych oddziaływań rehabilitacyjnych;
- kompleksowa – obejmująca możliwie pełny zakres informacji o dziecku, jego procesach intelektualnych, emocjonalnych, percepcyjnych, wykonawczych, wrażliwości społecznej;
- ukierunkowująca proces wspomagania i korygowania rozwoju – zawierająca wskazania diagnostyczne, służące opracowaniu programów usprawniających;
- prognostyczna – pozwalająca przewidywać osiągnięcia dzieci w różnych zakresach ich funkcjonowania i realizacji zadań edukacyjnych;

[9] Niemierko B., (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 30, 31.
[10] Kaja B., (2001), *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 39.
[11] Głodkowska J., (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 92, 93.

- nieinwazyjna – wykorzystująca naturalne sytuacje edukacyjne, pozwalające na rozpoznanie funkcjonowania ucznia w naturalnych warunkach.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinno być poprzedzone rzetelnym rozpoznaniem. W diagnozie należy:

- pozytywnie patrzeć na dziecko, by szukać w nim sił rozwojowych;
- poznawać zróżnicowane profile rozwojowe, by indywidualizować;
- obserwować i rejestrować zmiany, by widzieć rozwój;
- interpretować wyniki, by prognozować, przewidywać;
- rozpoznać kompleksowo wszystkie dostępne informacje o dziecku, by widzieć całą osobę[12].

Podstawową metodą poznania wykorzystywaną w diagnozie umiejętności funkcjonalnych jest obserwacja przeprowadzana w naturalnych sytuacjach życiowych (w domu, szkole, placówce terapeutycznej). Do ustalania oceny poziomu rozwoju i funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przydatne mogą być różne narzędzia diagnostyczne. Z niektórych nauczyciel może korzystać wyłącznie we współpracy z psychologiem lub są one przeznaczone tylko do użycia przez specjalistów. Do oceny umiejętności czytania i pisania oraz rozumienia pojęć i umiejętności matematycznych można zastosować standardowe narzędzia pomiaru wykorzystywane w szkołach.

Popularnym narzędziem diagnostyczno-oceniającym jest inwentarz H.C. Gunzburga do oceny postępów w rozwoju społecznym, stanowiący zarazem podstawę planowania pracy w zakresie rehabilitacji społecznej dla wszystkich stopni upośledzenia umysłowego.

J. Głodkowska[13] proponuje natomiast arkusz poznania ucznia, który ma stanowić ważny wskaźnik diagnozy i prognozy. Profil rozwojowy stworzony za pomocą tego arkusza powinien określić wrażliwość edukacyjną ucznia z niepełnosprawnością w stopniu lekkim. Narzędzie to może być stosowane zarówno w szkole specjalnej, jak i w szkołach integracyjnych oraz w edukacji wczesnoszkolnej w szkołach ogólnodostępnych. Wrażliwość edukacyjną należy rozumieć jako gotowość dziecka do podjęcia nauki szkolnej, jego podatność na nauczanie i wychowanie, wynikającą z możliwości psychofizycznych.

4. Działania wspierające rozwój ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej w przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego planowanie i koordynowanie udzielania mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole czy innej placówce jest zadaniem zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów prowa-

[12] Loc. cit.
[13] Zob. Głodkowska J., (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

dzących zajęcia z uczniem[14]. „Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia"[15]. Program opracowuje zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z danym uczniem po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

Kolejne etapy zespołowej pracy to:

1. analiza orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną;
2. obserwacje prowadzone przez nauczycieli w placówce – wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia;
3. ocena funkcjonowania ucznia dokonywana w toku zajęć edukacyjnych i pozalekcyjnych;
4. rozmowy i wywiady prowadzone z rodzicami/prawnymi opiekunami;
5. rozpoznanie pedagogiczne – analiza aktywności dziecka, prac i zadań, ocena opisowa;
6. diagnoza specjalistyczna prowadzona przez specjalistów pracujących z dzieckiem – opracowanie to powinno uwzględniać informacje wynikające z badań poszczególnych członków Zespołu: specjalistów (np. logopedy, psychologa, pedagoga szkolnego i in.), nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych.

Zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) ma za zadanie co najmniej dwa razy w roku szkolnym dokonać okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu jego funkcjonowania oraz uwzględnić ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jest podstawą opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), a wyniki ponownej oceny, zawierające również okresową ocenę efektywności udzielonej pomocy, są podstawą do jego modyfikowania. Postępowanie diagnostyczne dostarcza informacji: o mocnych stronach ucznia, tzn. jego osiągnięciach rozwojowych, możliwościach psychofizycznych, zainteresowaniach, w tym o poziomie wiedzy i umiejętności, o trudnościach rozwojowych i edukacyjnych – jego ograniczeniach psychofizycznych, problemach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Pozwala ono na określenie jak najlepszego sposobu dostosowania otoczenia do funkcjonowania, rozwoju i nauczania ucznia. Aby zespoły nauczycieli mogły w pełni zrealizować najważniejsze zadania polegające na planowaniu, koordynowaniu i ocenianiu oraz udzielić uczniowi skutecznej pomocy, potrzebne jest współdziałanie wszystkich nauczycieli i wypracowanie najlepszych sposobów dokumentowania pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – ograniczenie procedur do niezbędnego minimum.

---

[14] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2013 r., poz 532).

[15] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. z 2015 r., poz 1113).

Naczelną zasadą w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną jest uwzględnianie jego indywidualności i odrębności. Każdy uczeń ma swoje mocne strony, a naszym zadaniem jest je odkryć i wykorzystać w jak największym stopniu. Podkreślanie tego, co dziecko potrafi, pozwala na budowanie pozytywnego obrazu samego siebie. Poprzez pracę wychowawczą i codzienne relacje nauczyciele kształtują u uczniów przekonanie o ich wartości i znaczeniu, wspomagają ich rozwój w przyjaznych, bezpiecznych dla nich warunkach, stwarzają szanse startu w dorosłe życie.

Doświadczenia kształtują osobowość ucznia. Jeśli więcej jest sukcesów, uczeń nabywa przekonania o tym, że jest zdolny do podejmowania i realizowania różnorodnych wyzwań. Z kolei stawianie mu nadmiernych wymagań może ograniczyć jego możliwości lub budować w nim uogólnione poczucie niższości. Często ponoszone porażki sprawiają, że uczeń boi się podejmować różne formy aktywności – myśląc, że znów mu się nie uda. Warto zwrócić uwagę na to, jak ważne jest stwarzanie uczniom możliwości odniesienia sukcesu, motywowanie ich do pozytywnego myślenia na własny temat. To nie niska samoocena powoduje brak sukcesów, ale odwrotnie – brak osiągnięć szkolnych obniża samoocenę.

Nauczyciele pracujący z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie, niezależnie od etapu edukacyjnego, powinni być przygotowani na to, że ich uczniowie będą się odznaczać dysharmoniami, opóźnieniami lub upośledzeniami rozwojowymi. Dlatego cenne jest, aby od początku uruchamiać odpowiednio dobrane działania profilaktyczne i terapeutyczne, by zapobiegać powstawaniu dalszych zaburzeń i niwelować konsekwencje już występujących. System pomocy, wsparcia, monitorowania i diagnozowania uczniów na terenie szkoły to ważny element sprzyjający rozwojowi.

W kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, na wszystkich etapach edukacji, obowiązuje taka sama podstawa programowa kształcenia ogólnego[16] jak dla uczniów z normą intelektualną. Uczniowie ci wymagają zindywidualizowanego podejścia, szczególnie w zakresie wyrównywania poziomu wiedzy i umiejętności szkolnych. Wymagają również wielu działań służących kształtowaniu właściwych postaw społecznych i cech osobowości. Wymagania edukacyjne dla tych uczniów powinny być ustalone na takim poziomie, by każdy z nich mógł im sprostać, a otrzymywane oceny powinny być adekwatne do wkładu pracy i wysiłku ucznia, by motywowały go do dalszej nauki. Warto jednak pamiętać, aby wymagania te także zapewniały realizację celów edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej w takim stopniu, w jakim jest to możliwe z uwagi na występujące u ucznia deficyty.

Efekty edukacyjne ucznia nie zależą wyłącznie od jego ogólnego poziomu intelektualnego, ale także od zainteresowań, motywacji i ujawnianych niekiedy zdolności w jakiejś dziedzinie. Skutecznym sposobem zaktywizowania dziecka jest pobudzenie jego sfery emocjonalnej, co znakomicie pomaga w skupieniu uwagi, budzi zainteresowanie pracą, podtrzymuje chęć wysiłku i wytrwałość. Potrzebne jest zaangażowanie emocjonalne, bo dziecko lepiej pamięta to, co przeżyło, co je wzruszyło, uradowało lub zasmuciło. Naturalna potrzeba wykorzy-

[16] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 r., poz. 977) .

stywania wiadomości w różnych sytuacjach życiowych w znacznej mierze przyczynia się do rozwijania pamięci dziecka i pobudza jego zainteresowania.

5. Wskazówki do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim; dostosowanie metod, form i środków do indywidualnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

Sytuacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest szczególnie trudna, gdyż uznanie podstawy programowej kształcenia ogólnego jako wspólnej dla wszystkich uczniów w praktyce jest często problematyczne. Niepowodzenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nasilają się szczególnie na drugim i trzecim etapie edukacji. Jest to spowodowane rozbieżnościami między wysokimi wymaganiami w programach kształcenia ogólnego a ograniczonymi możliwościami intelektualnymi uczniów.

Największym wyzwaniem, z jakim musi się zmierzyć nauczyciel, jest dostosowanie treści i metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, uwzględnienie indywidualnych potrzeb oraz skuteczne przekazanie wiedzy i kształtowanie umiejętności przewidzianych programem nauczania. Można antycypować opanowanie przez ucznia pełnego zakresu tematycznego pewnych obszarów wiedzy, trzeba jednak założyć, że w innych konieczne będzie ograniczenie zakresu z dostosowaniem do możliwości i potrzeb ucznia. Treści niektórych przedmiotów szkolnych są dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim całkowicie nieosiągalne. Dostosowanie dopuszcza rezygnację z pewnych treści, które są poza zasięgiem możliwości poznawczych ucznia[17].

„Nauczyciel musi wnikliwie dobierać ważne treści, których opanowanie da szansę rozwojową i umożliwi przyszłe, w miarę samodzielne życie. Nie można marnować wysiłku dziecka o ograniczonych możliwościach na uczenie go treści, których aktualnie nie jest w stanie opanować, a także treści zbędnych. W takiej sytuacji wysiłek dziecka i praca nauczyciela nie zapewnią spodziewanych rezultatów. Nie można zmuszać do wysiłku dziecka niepełnosprawnego, gdy zadania przed nim stawiane przerastają jego możliwości, gdy nie jest jeszcze gotowe sprostać danym poleceniom edukacyjnym. To nauczyciel musi znaleźć racjonalne przesłanki pozwalające na „dopasowanie" treści, której dziecko się uczy, do jego możliwości i chęci sprostania tym zadaniom"[18]. Jest to ogromne wyzwanie dla każdego nauczyciela

[17] Głodkowska J., (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, cz. 1*, Warszawa, s. 56, http://www.1lo.com.pl/pedpsych/materialy_szkoleniowe_cz_I.pdf [dostęp: 21.09.2016].

[18] Głodkowska J., (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, cz. 1*, Warszawa, s. 68, http://www.1lo.com.pl/pedpsych/materialy_szkoleniowe_cz_I.pdf, [dostęp: 21.09.2016].

uczącego osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Zadanie staje się jeszcze trudniejsze w sytuacji współwystępowania u ucznia innych niepełnosprawności.

Mimo wielu trudności wynikających ze specyfiki funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, możemy umożliwić im poznanie otaczającego świata i funkcjonowanie w nim w dostępnym dla nich wymiarze, dzięki stosowaniu starannie opracowanych i trafnie dobranych metod. To właśnie metody i sposoby pracy dydaktycznej decydują o skutecznej rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Muszą być one adekwatne do indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych uczniów. Niebagatelne znaczenie w kształceniu specjalnym mają metody aktywizujące, rozumiane jako sposób pracy, w którym aktywność nauczyciela nie przewyższa aktywności uczniów, a nauczyciel i uczeń są partnerami.

Pamiętajmy o zasadzie, że „bezpieczeństwo tkwi w różnorodności". Jaką zastosować metodę nauczania, najlepiej w swoim czasie określił Aleksander Kamiński: „Kiedy wędkarz idzie na ryby, to bierze taką przynętę, która pasuje rybie, a nie wędkarzowi"[19]. Jest to bardzo ważne w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Aktywizowanie uczniów musi być priorytetem w nauczaniu na wszystkich etapach edukacyjnych. Uczniowie powinni przede wszystkim badać, doświadczać, działać i dostrzegać związek między wiedzą nabywaną podczas zajęć a jej praktycznym wykorzystywaniem w różnych sytuacjach życia codziennego. Metody i techniki aktywizujące uatrakcyjniają zajęcia, często kojarzą się z zabawą; właściwie dobrane angażują wszystkich uczniów, przez co wpływają na integrację zespołu klasowego.

Każdy uczeń, niezależnie od ograniczeń, jest w stanie rozwijać różne formy aktywności własnej na miarę swoich możliwości. Aktywizowanie odbywa się podczas zajęć:

- ruchowych,
- rytmicznych,
- muzycznych,
- plastycznych,
- praktyczno-technicznych,
- teatralnych,
- gier i zabaw ruchowych.

Ważne jest, aby stworzyć w placówce i klasie takie warunki, w których będzie możliwy rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podstawowym warunkiem efektywnej pracy jest natomiast nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczycieli z uczniem oraz stworzenie przyjaznego klimatu społecznego w klasie.

Dostosowanie organizacji nauczania

Bardzo cenne jest zorganizowanie działalności szkoły w taki sposób, by przygotować środowisko do przyjęcia osób z niepełnosprawnością intelektualną, zaakceptowania i udzielenia im pomocy. Należy także zadbać o stworzenie takich warunków do nauki, aby uczniowie z niepełnosprawnością mogli w pełni korzystać z lekcji. Istotne jest zniesienie wszelkich ba-

[19] Kamiński A., (2001), *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa: Wydawnictwo Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej.

rier mentalnych, psychologicznych, edukacyjnych, technicznych i organizacyjnych, które uniemożliwiają bądź utrudniają uczniom funkcjonowanie w szkole.

Organizacja otoczenia – stworzenie przyjaznych warunków zewnętrznych:

- organizowanie otoczenia zewnętrznego w taki sposób, aby sprzyjało dobrej orientacji na terenie szkoły i wokół niej (oznaczenie symbolami, fotografiami drzwi do różnych pracowni i gabinetów; mogą to być fotografie lub rysunki przymiotów danej osoby, związane z danym przedmiotem nauczania, wyraźne strzałki kierujące do wyjścia, do szatni, na boisko itp.);
- wyraźne wydzielanie stref w salach lekcyjnych (np. informacyjna, porządkowa, rekreacyjna), zamieszczanie etykiet z napisami (ilustracjami, fotografiami), zegar/kalendarz, plan lekcji, odpowiednie pomoce dydaktyczne, podręczna biblioteczka[20];
- umieszczanie na ławkach wizytówek, które nie tylko ułatwiają zapamiętanie imion kolegów z klasy, ale także znajdowanie własnego miejsca i ćwiczenie czytania globalnego – w przypadku uczniów w młodszym wieku szkolnym przynosi to bardzo dobre efekty;
- przystosowanie miejsca pracy do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością.

Działania nauczyciela podczas zajęć lekcyjnych:

- umożliwianie pracy w małych grupach, korzystania ze wsparcia i kompetencji kolegów; unikanie rywalizacji, zapewnianie uczniowi bezpieczeństwa podczas pracy w grupie;
- indywidualna praca nauczyciela z uczniem w czasie zajęć w grupie;
- wzmacnianie u ucznia poczucia własnej wartości w czasie zajęć w grupie i indywidualnych rozmów;
- łączenie treści kształcenia z najbliższym środowiskiem życia i wychowania, a także indywidualnym doświadczeniem, zwracanie uwagi na materiał, który ma charakter użytkowy i przygotowuje ucznia do lepszego funkcjonowania w życiu;
- dostosowanie czasu zajęć i przerw do możliwości psychofizycznych uczniów;
- wprowadzenie innej niż ogólnie przyjęta organizacji lekcji (uczniowie często nie wytrzymują 45-minutowych lekcji, istnieje więc potrzeba zapewnienia im miejsca do odpoczynku czy do podjęcia innej aktywności);
- odpowiedni dobór miejsca pracy ucznia – w pobliżu stanowiska pracy nauczyciela; usunięcie bodźców, które mogą rozpraszać;
- wykorzystywanie zróżnicowanych form pracy – z dominantą wycieczek dydaktycznych, praktycznego działania, obserwacji. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną rozwijają się, gdy mogą doświadczać bezpośrednio kontaktu z otaczającym światem, z realnymi sytuacjami, z ludźmi – nie mogą poznawać rzeczywistości jedynie poprzez ilustracje, wykresy, mapy, filmy, słowa;
- eksponowanie prac dzieci w klasie, na terenie szkoły, a także na spotkaniach z rodzicami – rysunki, prace plastyczne, zeszyty itp.

[20] Olechowska A., (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: PWN, s. 86.

W celu wspierania prawidłowego rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną należy pamiętać o:

- przygotowywaniu go od najmłodszych lat do jak największej samodzielności, wykonywania czynności samoobsługowych, autonomii, zaradności życiowej, radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, rozumienia i uznawania norm społecznych, wykonywania różnorodnych zadań;
- organizowaniu zajęć rewalidacyjnych wspomagających rozwój ucznia – zalecanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz wynikających z diagnozy funkcjonalnej (np. zajęcia terapii mowy, logorytmika, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, trening umiejętności społecznych, rehabilitacja ruchowa, muzykoterapia, arteterapia itd.);
- współpracy z rodziną ucznia, wspieraniu jej w trudach wychowywania; rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają prawo uczestniczyć w posiedzeniach zespołów nauczycieli i specjalistów, dokonujących diagnozy ucznia i ustalających indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, a także mogą realizować ich założenia w domu;
- inicjowaniu kontaktów i angażowaniu uczniów z niepełnosprawnością oraz ich rodziców w organizację uroczystości klasowych, ciekawych zajęć pozalekcyjnych, wycieczek – w celu budowania pożądanych relacji pomiędzy wychowankami i ich rodzicami;
- zapewnieniu uczniowi opieki po lekcjach – np. w świetlicy – oraz możliwości uczestniczenia w różnych zajęciach pozalekcyjnych;
- włączaniu ucznia do prac na terenie klasy, szkoły – zwłaszcza takich, w których może osiągać sukcesy, jak np. pełnienie różnych dyżurów, wykonywanie prac porządkowych, prace ogrodnicze, prowadzenie hodowli i inne.

Dostosowanie metod nauczania, uczenia się oraz środków dydaktycznych:

- zredukowanie do niezbędnego minimum tematyki o wysokim stopniu abstrakcji, dalekiej od możliwości poznawczych i codzienności ucznia;
- stosowanie zasady poglądowości i przedstawianie zagadnień na konkretnych przykładach odwołujących się do wydarzeń bliskich dzieciom podczas omawiania treści o charakterze abstrakcyjnym, wymagających logicznego myślenia;
- rozwijanie strategii pamięciowych uczniów oraz kompensowanie braków w tym zakresie (np. nauka tworzenia notatek obrazkowych przedstawiających sekwencje niezbędnych kroków do rozwiązania zadania, określających elementy pracy, którą należy przygotować lub zawierających listę czynności, które należy wykonać przed wyjściem z domu);
- stosowanie zasady stopniowania trudności – rozpoczynamy od rzeczy prostych, ułatwiamy dziecku wykonanie zadania i opanowanie danej umiejętności poprzez dzielenie jej na etapy;
- stosowanie zasady indywidualizacji, różnicowanie oddziaływań w stosunku do poszczególnych uczniów;
- praca dydaktyczna, polegająca przede wszystkim na nauczaniu czynnościowym, opartym na działaniu ucznia, jego aktywności, zaangażowaniu, przeżywaniu, odkrywaniu i poznawaniu;

- uczenie czytania, pisania i matematyki służące umiejętnościom praktycznym – wybór takiej metody nauki czytania, która będzie stymulowała rozwój dziecka i odpowiadała jego naturalnemu rozwojowi, np. metoda symultaniczno-sekwencyjna, większy nacisk na ćwiczenia w mówieniu mające zastosowanie w sytuacjach dnia codziennego niż na ćwiczenia w pisaniu, odejście od ćwiczeń przygotowujących ucznia do wykonywania testów na rzecz metod aktywizujących, niezależnie od etapu kształcenia i poziomu abstrakcji matematycznej wykonywanie czynności konkretnych, wyobrażonych i abstrakcyjnych;
- w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym położenie dużego nacisku na dostarczanie im jak największej ilości doświadczeń z zakresu manipulowania przedmiotami, porównywania, przeliczania konkretów, orientacji w przestrzeni w celu ułatwienia nabywania umiejętności matematycznych. Najważniejsze w edukacji matematycznej są osobiste doświadczenia dziecka. Stanowią one budulec, z którego dziecko tworzy pojęcia i umiejętności, rozwija myślenie, hartuje dziecięcą odporność. W trakcie tych doświadczeń dziecko powinno mówić – to znaczy werbalizować swoje spostrzeżenia, sens wykonywanych czynności i przewidywane skutki. Mówienie o wykonywanych czynnościach sprzyja koncentracji uwagi i pomaga dziecku dostrzec to, co jest istotne;
- rozbudowanie tematyki o charakterze społecznym bezpośrednio związanej z bliskim dziecku środowiskiem lokalnym, służącej przygotowaniu do dorosłego życia;
- ukazywanie związku między wiedzą nabywaną podczas zajęć, a jej praktycznym wykorzystywaniem w różnych sytuacjach życia codziennego;
- uwzględnianie społecznego kontekstu wypowiedzi oraz doświadczeń dzieci związanych z socjalizacją płynące ze świadomości na temat znaczenia sytuacji społecznej dla komunikowania się osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- indywidualizacja i dostosowanie wymagań edukacyjnych ze wszystkich przedmiotów nauczania;
- uwzględnienie faktu, iż na poziom kreatywności dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, najbardziej wpływa sposób percypowania. „Osoby, które uzyskiwały wyższe wskaźniki w testach kreatywności, częściej oceniały proponowane im zadania jako łatwe. Niebagatelną rolę odgrywało zainteresowanie ucznia działaniem, które podejmował. Jeżeli zadanie postrzegane było jako interesujące, mniej istotna była ocena jego trudności. W takim przypadku zmierzenie się z problemem nie przypomina uciążliwej pracy, lecz przyjmuje postać absorbującej zabawy”[21];
- zastosowanie metod i oddziaływań na ucznia, które spowodują jego rzeczywiste zainteresowanie zadaniem, np. przygotowanie krótkich tekstów do czytania lub treści zadań matematycznych wykorzystujących hobby lub fascynacje dziecka;
- znalezienie najlepszego dla konkretnego ucznia sposobu uczenia i zapamiętywania.

[21] Parys K., (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków: Impuls, s.177.

O czym warto pamiętać, aby ułatwić uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną przyswajanie wiedzy – wskazówki dla nauczycieli:

- umożliwianie korzystania z różnorodnych pomocy dydaktycznych (plakaty, plansze, kalkulator, liczmany);
- wykorzystywanie zasobów multimedialnych, ułatwiających skupienie uwagi, utrzymanie zainteresowania przez dłuższy czas;
- jak najczęstsze korzystanie z modeli, konkretów, okazów, liczmanów, przedmiotów możliwych do bezpośredniego poznania, w drugiej kolejności ze słowa mówionego, zaś najrzadziej z tekstu do przeczytania;
- stosowanie przystępnych instrukcji wykonania zadania – obrazkowej, obrazkowo-słownej, multimedialnej;
- wykorzystywanie umownych znaków porządkujących pracę na lekcji, np. kolorowe karteczki, symbole (piktogramy), a także możliwe do wykorzystania symboliczne rysunki z systemów zastępczej komunikacji;
- troska o przystępność języka: instrukcje krótkie, jednoznaczne i zrozumiałe, zwięzłe i precyzyjne komunikaty słowne;
- dokładne instruowanie wstępne, ciągłe dostarczanie wskazówek w trakcie pracy, stosowanie powtórzeń, ograniczanie instrukcji słownych na rzecz słowno-pokazowych, ciągła kontrola działań ucznia;
- stwarzanie sytuacji pozwalających na systematyczne powtarzanie opanowanych umiejętności;
- stosowanie przedmiotów lub zastępników umożliwiających wielozmysłowe, bezpośrednie poznawanie otaczającej rzeczywistości;
- tworzenie map myśli jako sposób notowania treści lekcji;
- wydłużenie czasu pracy lub skracanie zadań do niezbędnych elementów;
- wprowadzanie maksymalnie dwóch, trzech nowych pojęć na jednej lekcji;
- przygotowanie krótkich tekstów do czytania, wyraźne oznaczenie najważniejszych treści;
- przygotowywanie indywidualnych kart pracy ucznia, również w celu podsumowania lekcji;
- opracowanie zindywidualizowanych materiałów pozwalających uczniowi na wielostronne przyswajanie treści edukacyjnych w sposób interesujący i dostosowany do jego preferencji;
- zaplanowanie generalizacji (transferu) uczenia się tak, aby nowo opanowane umiejętności były wykorzystywane w różnych miejscach i wobec różnych osób oraz w podobnych, lecz różniących się kontekstach.

Sprawdzanie wiedzy:

- przygotowywanie dla uczniów sprawdzianów o niższym stopniu trudności, akcentujących umiejętności praktyczne;
- zindywidualizowanie sposobu i kryteriów oceniania ucznia;
- stworzenie i stosowanie systemu oceniania wspierającego w rozwoju wszystkich uczniów:
- indywidualne podejście do każdego ucznia zamiast porównywania go z innymi;
- przyglądanie się postępom, a nie wyłącznie efektom;

- branie pod uwagę możliwości ucznia, jego ograniczeń, zainteresowań, właściwego dla niego tempa pracy;
- postrzeganie konkretnego ucznia bez presji wymogów programowych, z założeniem, że obowiązująca jest podstawa programowa, a nie – często nader ambitne – wybrane przez nauczycieli programy nauczania.

W pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ważne jest określenie preferowanego przez niego rodzaju aktywności, w której może osiągnąć sukces oraz koncentrowanie się na tych predyspozycjach i zdolnościach ucznia, które mogą być rozwijane i doskonalone, a nie na deficytach czy realizacji programu. Niezmiernie cenne jest uwzględnianie mocnych stron, takich jak: dobra pamięć mechaniczna, uzdolnienia muzyczne, empatia i inne. Uczeń z tym typem niepełnosprawności szczególnie potrzebuje motywowania do aktywnego udziału w lekcji, wypowiadania się na forum klasy. Warto uwydatniać starania ucznia, doceniać jego dobre chęci oraz wolę włączania się w działalność klasy. Od nauczyciela w dużej mierze zależy stworzenie atmosfery bezpieczeństwa, zaufania i akceptacji.

Gdy występują trudności w komunikacji, warto:

- unikać usprawiedliwiania niskiego poziomu kompetencji językowych ucznia deficytem intelektualnym. Ważny jest także kontekst społeczny, o czym świadczy wyższy poziom wypowiedzi językowych dotyczących konkretnych sytuacji związanych z działaniem. Utożsamianie trudności językowych z problemami komunikacyjnymi prowadzi do niewykorzystywania w szkole tych umiejętności, które uczniowie już posiadają. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie warunków do ujawniania autentycznej sprawności komunikacyjnej uczniów i rozwijania jej. Należy odwoływać się do doświadczeń dziecka, jego potrzeb i umiejętności, wykorzystywać w kształtowaniu umiejętności mówienia naturalne sytuacje;
- w przypadku uczniów z zaburzeniami mowy ograniczyć lub zrezygnować z odpowiedzi ustnych;

Wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ma niskie kompetencje społeczne. Problemy z tym związane mogą być ogromne, gdyż tego rodzaju zdolności są powiązane z prawie każdą ludzką czynnością lub umiejętnością[22].

Zanim człowiek zacznie funkcjonować jako osoba dorosła w społeczeństwie, powinien nauczyć się reguł życia w grupie. Jest to możliwe poprzez obcowanie z rówieśnikami w mikrospołeczności szkoły. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną muszą przede wszystkim nabyć niezbędne umiejętności, aby ich dorosłe życie stało się w miarę normalne i samodzielne. Chcąc wspomóc rozwój wszelkich potencjalnych zdolności i umiejętności uczniów, należy pamiętać, że jedyną drogą do tego celu jest stworzenie im odpowiednich warunków faktycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Słuszność tego założenia potwierdza wielu autorów, według których zachowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych kontekstach społecznych wiąże się z tym, że zakres prawidłowego rozumienia przez nich sytuacji wynika z ich osobistego doświadczenia, wielokrotnego powtarzania i utrwalania nabytych umiejętności.

[22] Smith D.D., (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 140.

Nauka nowych umiejętności, przechowywanie i przypominanie sobie informacji oraz transfer wiedzy na nowe sytuacje bądź nieco inne umiejętności stanowią wyzwanie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Jednocześnie należy mieć świadomość, iż każda sytuacja społeczna jest wyjątkowa, a schematyzm myślenia i działania uczniów może prowadzić do tego, że w codziennych zdarzeniach ich zachowanie będzie zgodne z wyćwiczonym i zapamiętanym wzorcem. Dlatego ważne jest takie stworzenie warunków, aby możliwe było przełamywanie schematów i ukazywanie takich samych zdarzeń w różnych odsłonach.

Istotnym problemem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest także brak generalizacji nabytych umiejętności w sytuacjach pozaszkolnych. Ważne jest więc tworzenie okazji do ich doskonalenia w naturalnych warunkach. Formuła lekcji oraz imperatyw realizowania podstawy programowej często ograniczają możliwości prowadzenia edukacji pozaformalnej, uwzględniającej naukę umiejętności przydatnych życiowo. Wprowadzenie ćwiczeń praktycznych, realizowanych także poza ławką szkolną, jest bardzo ważne. Nauczyciele mogą pomóc nawiązywać relacje, rozwijać przyjaźnie i adekwatnie rozwiązywać bieżące konflikty z rówieśnikami w grupie. Przyniesie to wymierne rezultaty w poprawie codziennego funkcjonowania uczniów w grupie rówieśniczej. Nabywanie umiejętności społecznych umożliwia nie tylko otwarcie na świat, przezwyciężanie silnych reakcji lękowych, ale również zmiany osobowościowe będące wynikiem ukształtowanego poczucia własnej wartości i skuteczności.

Zakończenie

Postępujące przemiany w systemie oświaty, w sposobie edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną wymagają zarówno głębokiej refleksji, przemiany świadomości, jak i kreatywnych poszukiwań – szczególnie dotyczących wspomagania rozwoju środowiskowego w otoczeniu dziecka. Niepełnosprawność intelektualna może utrudniać edukację, obniżać poziom rozwojowych kompetencji, a także osłabiać psychospołeczną integrację dziecka w społeczności szkolnej – wymaga zatem stworzenia odpowiednich warunków, które pomogą ograniczyć te problemy. Przy zastosowaniu odpowiednich metod stymulujących rozwój społeczny, intelektualny, twórczy i estetyczny uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest w stanie wiele się nauczyć, ukończyć szkołę podstawową i ponadpodstawową, zdobyć zawód, znaleźć pracę, a w przyszłości prowadzić w miarę „normalne" i samodzielne życie.

Bibliografia

Dryden G., Vos J., (2003), Rewolucja w uczeniu, Poznań: Zysk i S-ka.

Dykcik W., (2010), *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Głodkowska J., (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi materiały szkoleniowe,* cz. 1., http://www.1lo.com.pl/pedpsych/materialy_szkoleniowe_cz_I.pdf, [dostęp: 21.09.2016]

Głodkowska J., (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Głodkowska J. (red.), (2011), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), (2003), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną,* t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jarosz E., Wysocka E., (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kaja B., (2001), *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Kamiński A., (2001), *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa: Wydawnictwo Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej.

Kostrzewski J., (1997), *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego*, [w:] Pańczyk J. (red.), „Roczniki Pedagogiki Specjalnej", t. 8, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Niemierko B., (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Olechowska A., (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Parys K., (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Serafin T., (2009), *Kształcenie specjalne w systemie oświaty*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Smith D.D., (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki,* t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wyczesany J., (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji