

ZESZYTY NAUKOWE **1/2018**
P E D A G O G I K A

Terapia i wspomaganie rozwoju dziecka w edukacji szkolnej

Prace badawcze studentów

pod redakcją
Genowefy Pańtak i Ewy Słodownik-Rycaj

WSZECHNICA POLSKA
Szkola Wyższa w Warszawie

Rada Naukowo-Programowa
dr hab. Wojciech Michalak (przewodniczący),
dr hab. Wiesław Szczęsny, prof. dr hab. Janusz Szymborski,
prof. dr hab. Maria Szyszkowska,
red. Bogumił Paszkiewicz (sekretarz)

Recenzent
prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

Redakcja naukowa
dr Genowefy Pańtak i dr Ewy Słodownik-Rycaj

Redakcja wydawnicza
Bogumił Paszkiewicz

Projekt graficzny i typograficzny
Krystyna Bukowczyk

Copyright © Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, 2018

ISSN 2300-990X
ISBN 978-83-89077-30-1

WSZECHNICA POLSKA
Szkoła Wyższa w Warszawie

Pałac Kultury i Nauki
00-901 Warszawa, pl. Defilad 1
rekrutacja@wszechnicapolska.edu.pl
www.wszechnicapolska.edu.pl

Spis treści

Genowefa Pańtak	
Wprowadzenie	5
Część pierwsza	15
Ilona Lipska, Danuta Al-Khamisy	
Sprawność psychomotoryczna dzieci pięcioletnich i sześcioletnich oraz jej determinanty	17
Kamila Plewińska, Danuta Al-Khamisy	
Ryzyko dysleksji a sprawność psychomotoryczna dzieci pięcioletnich i sześcioletnich	27
Ewa Dolińska, Danuta Al-Khamisy	
Ryzyko dysleksji a umiejętność czytania uczniów klasy drugiej ...	39
Mariola Mrówka, Ewa Słodownik-Rycaj	
Środowisko rodzinne a powodzenia i niepowodzenia szkolne dziecka	57
Paulina Chojnacka, Danuta Al-Khamisy	
Kompetencje nauczycieli przedszkoli i klas początkowych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych	65
Kamila Wichrowska	
Wyzwania i szanse edukacji włączającej	77
Część druga	87
Katarzyna Słowińska, Ewa Słodownik-Rycaj	
Funkcjonowanie dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w grupie przedszkolnej	89
Monika Waszkiewicz, Ewa Słodownik-Rycaj	
Wspieranie komunikacji dziecka autystycznego w praktyce	105
Marta Sadowska, Ewa Słodownik-Rycaj	
Niepełnosprawność intelektualna dziecka a funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym	113
Wioleta Litwin, Ewa Słodownik-Rycaj	
Metody pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Św. Franciszka z Asyżu	123
Anna Morys, Ewa Słodownik-Rycaj	
Postępy edukacyjne i społeczne uczniów w trzeciej klasie szkoły podstawowej zaczynających naukę w wieku sześciu i siedmiu lat	139

Agata Parol, Ewa Słodownik-Rycaj	
Integracja zajęć w klasach 1-3 szkoły podstawowej z wykorzystaniem języka angielskiego	151
Część trzecia	165
Anna Kamińska, Genowefa Pańtak	
Podstawy prawne pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	167
Katarzyna Joanna Szwalska, Ewa Słodownik-Rycaj	
Usprawnianie motoryki małej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetlicy szkolnej	179
Karolina Trojanek	
Nadpobudliwość psychoruchowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym – diagnozowanie i terapia	191
Joanna Skalska	
Hipoterapia jako metoda terapeutyczna dziecka z uszkodzonym narządem wzroku	207
Agnieszka Kornacka	
Praca rodzica na rzecz zmiany sposobu postrzegania dziecka oraz świadomego rozwijania jego potencjału w świetle specyficznych trudności w uczeniu się	219
Anna Kamińska	
Formy i organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	231

Genowefa Pańtak

Wprowadzenie

Oddajemy do rąk czytelników kolejny numer Zeszytów Naukowych, zawierający zbiór artykułów studentów Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie, przygotowanych na podstawie materiałów gromadzonych na potrzeby prac magisterskich.

Myślą przewodnią wydania tego Zeszytu jest chęć pokazania wkładu pracy studenta w przygotowanie pracy dyplomowej, z drugiej zaś strony chęć zwrócenia uwagi na bogactwo i różnorodność tematyki badawczej podejmowanej przez studentów.

Pierwszy motyw zasługuje na uwagę dlatego, że praca dyplomowa studenta ma ten szczególny walor, iż jest samodzielnym, większym opracowaniem, realizowanym z zachowaniem wszelkich wymagań stawianym pracom naukowym. Nie jest to łatwe zadanie, bowiem wymaga znajomości literatury obranego zagadnienia oraz przestrzegania reguł metodologicznych w realizacji badań. Stąd też czujna opieka promotora staje się tutaj niezbędna.

Drugi motyw, czyli różnorodność tematyczna ważna jest dlatego, że dowodzi wszechstronności zainteresowań studentów i ich osobistych doświadczeń oraz istnienia różnorodnych problemów i zjawisk w obszarze edukacji, wychowania i rozwoju dziecka, których znajomość jest niezbędna dla nauczyciela.

Tematy do swoich prac studenci czerpią z otaczającej ich rzeczywistości społecznej, z placówek, w których pracują i z doświadczeń zdobytych podczas praktyk pedagogicznych. Prace te pokazują jak trudne i skomplikowane są problemy jednostkowe określonego dziecka, rodziny, placówki. W podsumowaniu prac studenckich znajdujemy autorskie projekty i próby rozwiązania owych skomplikowanych problemów. Warto podkreślić, że postulaty i proponowane rozwiązania to swoisty trening przed czekającą autorów pracą zawodową.

W Zeszycie zgromadzono artykuły studentów dwóch specjalności pedagogicznych realizowanych w naszej uczelni, a mianowicie terapii pedagogicznej oraz edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, stąd też tematyka publikacji skupia się na problemach szkolnych dziecka na pierwszym etapie edukacji. Prace dyplomowe studentów w roku akademickim 2016/17 powstawały pod kierunkiem następujących promotorów: **dr hab. Marii Urban, dr Ewy Słodownik-Rycaj, dr Danuty Al-Khamisy, dr Genowefy Pańtak**; ich nazwiska widnieją w zamieszczonych artykułach.

Tematykę artykułów studenckich podzielono na trzy części.

W pierwszej części znajdują się opracowania dotyczące wybranych sfer rozwoju dziecka, które warunkują przebieg nauki szkolnej na pierwszym etapie kształcenia. Znajdzie tutaj czytelnik odpowiedź na pytania, jakie sfery rozwoju psychoruchowego dziecka warunkują prawidłowy rozwój mowy, umiejętność czytania i pisanie, rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny, jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel oraz jakie czynniki środowiska rodzinnego wpływają na powodzenie szkolne dziecka.

Artykuły części drugiej opisują pracę pedagogiczną nauczycieli i innych specjalistów z dziećmi, które już przeszły proces diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i otrzymały określone wskazania do działań wspierających oraz korekcyjno-wyrównawczych wobec stwierdzonych nieprawidłowości w rozwoju dziecka.

Część trzecia zawiera zagadnienia dotyczące przebiegu wybranych metod terapii pedagogicznej realizowanej przez nauczycieli oraz innych terapeutów wobec dzieci z różnymi dysfunkcjami. Autorzy tych opracowań wskazują przyczyny określonych dysfunkcji, przebieg diagnozy pedagogicznej, a przede wszystkim proces działań terapeutycznych, stanowiących trudne wyzwanie zarówno dla nauczycieli i terapeutów, ale także dla samych dzieci i ich rodziców.

Część pierwsza

W części pierwszej znajdują się opracowania autorów:

- **Ilona Lipska, Danuta Al-Khamisy, *Sprawność psychomotoryczna***

dzieci pięcioletnich i sześciioletnich oraz jej determinanty;

- Kamila Plewińska, Danuta Al-Khamisy, *Ryzyko dysleksji a sprawność psychomotoryczna dzieci pięcioletnich i sześcioletnich;*
- Ewa Dolińska, Danuta Al-Khamisy, *Ryzyko dysleksji a umiejętność czytania uczniów klasy drugiej;*
- Mariola Mrówka, Ewa Słodownik-Rycaj, *Środowisko rodzinne a powodzenia i niepowodzenia szkolne dziecka;*

Paulina Chojnacka, Danuta Al-Khamisy, *Kompetencje nauczycieli przedszkoli i klas początkowych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych:*

Kamilia Wichrowska, *Wyzwania i szanse edukacji włączającej.*

W artykułach Ilony Lipskiej, Kamili Plewińskiej i Ewy Dolińskiej pod kierunkiem naukowym dr Danuty Al-Khamisy znajdujemy przykłady pogłębionej analizy poszczególnych funkcji w rozwoju psychomotorycznym dziecka i znaczenie tych funkcji w dokonaniach edukacyjnych dziecka w przedszkolu i klasach początkowych. Wartość tych opracowań zawiera się w klarownym opisie omawianych zagadnień, tak od strony naukowych rozstrzygnięć omawianego problemu, jak i postępowania metodologicznego autorek w badaniach własnych, a także interpretacji wyników oraz wniosków.

Rozwój psychomotoryczny jednostki we wczesnym dzieciństwie wyznacza istotne cechy osobowości w sferze poznawczej, emocjonalno-społecznej, motywacyjnej, językowej i rozwoju mowy. Z kolei wszelkie nieprawidłowości w rozwoju wymienionych funkcji utrudniają dziecku prawidłowe opanowanie materiału w początkowym etapie nauki i mogą warunkować dalsze trudności i brak sukcesów w późniejszych etapach edukacji. Omawiane opracowania mają walor praktyczny, bowiem zawierają opis i przykładowe narzędzia pomiaru poziomu poszczególnych funkcji rozwoju dziecka.

Mariola Mrówka i Ewa Słodownik-Rycaj w artykule *Środowisko rodzinne a powodzenia i niepowodzenia szkolne dziecka* przedstawiają problem powodzeń i niepowodzeń szkolnych, przywołując klasyczne

już rozumienie tego zjawiska w literaturze przedmiotu w interpretacji J. Konopnickiego oraz Cz. Kupisiewicza. Badania własne przeprowadzone z udziałem nauczycieli, rodziców i uczniów klas drugich szkoły podstawowej pozwalają już identyfikować określone kategorie osiągnięć szkolnych dzieci, ale na tym poziomie nauczania wstępnie – jak sądzę – można dopiero klasyfikować je w kategoriach powodzeń i niepowodzeń szkolnych. W istocie autorki są tego świadome, bowiem w artykule wskazuje się raczej na rodzaje trudności w opanowaniu treści polonistycznych, matematycznych oraz języka angielskiego. Przy tym warto zauważyć, że wśród badanych dzieci dominują przede wszystkim trudności w obszarze umiejętności matematycznych, co niestety może potwierdzać pewną prawidłowość, że w naszych szkołach właśnie matematyka przysparza dzieciom największych trudności.

Wspomaganie rozwoju dziecka a zwłaszcza korygowanie zaburzonych funkcji wymaga od nauczycieli i terapeutów pedagogicznych określonych umiejętności i wiedzy, czyli stosownych kompetencji do tego rodzaju pracy zawodowej. Analizę tego zagadnienia znajdujemy w opracowaniu pt. *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas początkowych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*.

Termin – specjalne potrzeby edukacyjne – stosuje się do dzieci o różnicowanych wymaganiach i trudnościach, którym nauczyciel powinien przyjść z pomocą, zwłaszcza gdy dzieci te uczą się w tej jednej klasie, w tzw. szkole masowej. Jest to realizowany od niedawna w naszym szkolnictwie model edukacji włączającej, zapewniający możliwość wspólnego uczenia się dzieci o różnicowanych możliwościach i potrzebach. A dla nauczycieli przyzwyczajonych dotychczas do edukacji selektywnej, dostosowanej do określonej i jednorodnej kategorii dzieci obecne rozwiązanie staje się nie lada wyzwaniem. Chodzi bowiem o zindywidualizowanie programu i metod nauczania stosownie do możliwości dziecka, np. dziecka o wyjątkowych możliwościach intelektualnych i dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, dziecka autystycznego i dziecka nadpobudliwego psychoruchowo. Takie wyzwania wymagają od nauczyciela zarówno odpowiednich kompetencji, jak i wsparcia ze strony specjalistów.

W artykule Kamili Wichrowskiej *Wyzwania i szanse edukacji włączającej* znajdujemy wyjaśnienia kilku ważnych pojęć z obszaru edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Ważne jest poznanie zarówno treści pojęć jak i wzajemnych relacji między poszczególnymi określeniami używanymi w literaturze przedmiotu oraz przepisach prawnych.

Autorka wyjaśnia zatem czym jest edukacja włączająca, inkluzja w relacji do kształcenia integracyjnego, jako rozwiązania stosowane w szkolnictwie masowym. W jakim stopniu współczesna edukacja szkolna zapewnia dziecku poczucie akceptacji i tolerancji, a nie odrzucenia i segregacji ze względu na jego odmiennność psychofizyczną czy społeczną.

Omówione pojęcia mają zastosowanie w różnego rodzaju rozporządzeniach oświatowych, dlatego warto wiedzieć, jakie działania podejmuje szkoła podczas edukacji integracyjnej, a jakie w edukacji włączającej, czym są specjalne potrzeby edukacyjne i jakie obowiązki realizuje nauczyciel wobec tych dzieci.

Część druga

W części drugiej publikacji znajdują się opracowania, w których autorki prezentują przykłady zajęć prowadzonych przez pedagogów dla dzieci z deficytami rozwojowymi oraz w związku z ich społeczno-emocjonalnym funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej.

- Katarzyna Słowińska, Ewa Słodownik-Rycaj, *Funkcjonowanie dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w grupie przedszkolnej*;
- Monika Waszkiewicz, Ewa Słodownik-Rycaj, *Wspieranie komunikacji dziecka autystycznego w praktyce*;
- Marta Sadowska, Ewa Słodownik-Rycaj, *Niepełnosprawność intelektualna dziecka a funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym*;
- Wioleta Litwin, Ewa Słodownik-Rycaj, *Metody pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Św. Franciszka z Asyżu*;
- Anna Morys, Ewa Słodownik-Rycaj, *Postępy edukacyjne i społeczne uczniów w trzeciej klasie szkoły podstawowej zaczynających naukę w wieku sześciu i siedmiu lat*;

- **Agata Parol, Ewa Słodownik-Rycaj; *Integracja zajęć w klasach 1-3 szkoły podstawowej z wykorzystaniem języka angielskiego.***

Funkcjonowanie dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w grupie przedszkolnej Katarzyny Słowińskiej i Ewy Słodownik-Rycaj to artykuł dający odpowiedź na pytania: jak radzi sobie dziecko z opóźnionym rozwojem mowy w przedszkolu, kto się z nim bawi, kto unika, jaki stosunek do dziecka przejawia wychowawca? Innymi słowy, jaka jest sytuacja społeczno-emocjonalna dziecka i jego pozycja socjometryczna wśród rówieśników, co można poprawić i jakimi metodami. Obok odpowiedzi na te pytania, znajdujemy również analizę przyczyn i rodzajów opóźnionego rozwoju mowy u dzieci w wieku przedszkolnym oraz sposoby wspierania rozwoju tej ważnej funkcji dla dziecka.

Problemy dziecka autystycznego, szczególnie w sferze komunikacji z innymi osobami znajdujemy w artykule **Moniki Waszkiewicz i Ewy Słodownik-Rycaj** *Wspieranie komunikacji dziecka autystycznego w praktyce*. Autorki wskazują, jakie można zastosować metody wspierania komunikacji werbalnej i pozawerbalnej wobec dzieci z autyzmem w edukacji przedszkolnej, jaka jest dostępność środków dydaktycznych i oprogramowania komputerowego w placówkach. Przeprowadzone badania dowodzą, że wczesna terapia z wykorzystaniem komunikacji alternatywnej i wspomagającej, m.in. systemu gestów, symboli graficznych, zdjęć, języka migowego, używania książeczek komunikacyjnych istotnie poprawia funkcjonowanie dziecka autystycznego w świecie informacji, mediów i w kulturze.

Dwa opracowania **Marty Sadowskiej i Wiolety Litwin** z udziałem **Ewy Słodownik-Rycaj** dotyczą metod pracy i wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Postrzeganie takich dzieci i ich sytuacja społeczna nadal opiera się na nieprawidłowych stereotypach, co utrudnia ich rehabilitację i pracę pedagogiczną.

Marta Sadowska analizuje sytuację społeczno-emocjonalną dziecka niepełnosprawnego intelektualnie wśród rówieśników w przedszkolu. Dzieci o słabszym rozwoju intelektualnym, również dążą do kontaktów społecznych z rówieśnikami i innymi osobami, zaś wszelkie zakłócenia

w sferze stosunków koleżeńskich utrudniają, a nawet uniemożliwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, takich jak: potrzeba bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku dla samego siebie, uznania i akceptacji ze strony rówieśników. Jak zapewnić dobre relacje w grupie rówieśniczej, z udziałem dzieci o różnym poziomie rozwoju, to trudne wyzwanie dla pedagogów.

Wioleta Litwin w monografii ośrodka specjalnego w Nowym Mieście nad Pilicą wskazuje na szereg metod terapeutycznych wykorzystywanych do pracy z dzieckiem o obniżonych możliwościach intelektualnych, co jest to możliwe przy zatrudnieniu w tego typu placówkach sporej grupy specjalistów, na pomoc których mogą liczyć wychowankowie objęci całodobową opieką w ośrodku i dowożeni przez rodziców codziennie na kilka godzin.

Interesującym studium porównawczym jest opracowanie **Anny Morys** i **Ewy Słodownik-Rycaj** przedstawiające osiągnięcia szkolne i społeczne funkcjonowanie uczniów klasy trzeciej, z których jedna grupa rozpoczęła edukację w wieku 6 lat, a druga w wieku 7 lat. Wyniki badań prowadzą do wniosku, że sześciolatki bardzo dobrze radzą sobie z wymaganiami szkoły, a w niektórych umiejętnościach wyprzedzają swoich starszych kolegów, co prowadzi do konstatacji, że sześciolatki z powodzeniem mogłyby rozpoczynać naukę szkolną, choć z zastrzeżeniem indywidualnego podejścia do każdego dziecka.

W artykule **Agaty Parol** pod kierunkiem **Ewy Słodownik-Rycaj** *Integracja zajęć w klasach 1-3 szkoły podstawowej z wykorzystaniem języka angielskiego* znajdujemy analizę problemu integrowania treści nauczania języka angielskiego z innymi treściami podstawy programowej realizowanej w klasach początkowych. Autorka wskazuje możliwości i ograniczenia, które mają miejsce wtedy, gdy języka uczy tzw. nauczyciel „dochodzący” tylko na lekcje angielskiego i wówczas, gdy nauczycielem jest zarazem wychowawca klasy. Analiza problemu jest wyjątkowo ciekawa i wszechstronna, bowiem Agata Parol jest z wykształcenia filologiem i zarazem nauczycielem języka angielskiego w klasach początkowych. Własne obserwacje konfrontuje z doświadczeniami innych nauczycieli, jako uczestnikami swoich badań. Czytelnik znajdzie też podstawy

prawne i wymagania dotyczące nauczania języka angielskiego w szkołach zgodnie z dyrektywami Unii Europejskiej.

Część trzecia

Do tej części niniejszej publikacji włączono opracowania następujących autorów:

- Anna Kamińska, Genowefa Pańtak, *Podstawy prawne pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*;
- Katarzyna Joanna Szwalska, Ewa Słodownik-Rycaj, *Usprawnianie motoryki małej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetlicy szkolnej*;
- Karolina Trojanek, *Nadpobudliwość psychoruchowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym – diagnozowanie i terapia*;
- Joanna Skalska, *Hipoterapia jako metoda terapeutyczna dziecka z uszkodzonym narządem wzroku*;
- Agnieszka Kornacka, *Praca rodzica na rzecz zmiany sposobu postrzegania dziecka oraz świadomego rozwijania jego potencjału w świetle specyficznych trudności w uczeniu się*;
- Anna Kamińska, *Formy i organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Otwierający tę część artykuł Anny Kamińskiej i Genowefy Pańtak zawiera przepisy prawne, w oparciu o które w placówkach oświatowych są prowadzone poszczególne formy zajęć terapeutycznych i wspomagających rozwój dzieci. Każdy pedagog-terapeuta oraz nauczyciel prowadzący klasę powinien zapoznać się z tymi przepisami, bowiem wskazują one możliwe formy prowadzenia zajęć oraz ich rozwiązania organizacyjne.

W artykule Katarzyny Joanny Szwalskiej i Ewy Słodownik-Rycaj znajdujemy ciekawe propozycje zajęć dla dzieci z klas młodszych usprawniające umiejętności manualne, które mają istotne znaczenie dla umiejętności pisania i wszelkich prac ręcznych, wykonywanych przez dziecko w szkole. Artykuł zaprzecza powszechnie stawianej tezie, że świetlica szkolna jest tylko „przechowalnią” dla dzieci oczekujących na rodziców lub autobus. Okazuje się, że właśnie w świetlicy dzieci poznają interesu-

jące techniki prac ręcznych, na które w domu brak czasu, brak pomysłu lub przekonania rodziców o potrzebie ich prowadzenia.

Karolina Trojanek przedstawia problem nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci w aspekcie diagnozy pedagogicznej, realizowanej przez nauczyciela oraz możliwości terapii, także prowadzonej przez nauczyciela a niekoniecznie tylko przez specjalistę-terapeutę. Znajomość problematyki ADHD jest niezbędna dla każdego nauczyciela, bo zwykle w każdej klasie znajdują się dzieci z tym zaburzeniem rozwojowym, zatem każdy nauczyciel powinien umieć rozpoznać problem i podjąć odpowiednie kroki, najlepiej także z udziałem innych nauczycieli i rodziców.

Opracowanie **Joanny Skalskiej** (pod kierunkiem dr hab. Marii Urban) zwraca uwagę na coraz częściej wykorzystywaną w terapii dziecka i dorosłych metodę hipoterapii. Dla osób o głębokich deficytach rozwojowych, uszkodzonych narządach ruchu lub innych zmysłach praktykowane dotąd metody terapii nie zawsze dają oczekiwane rezultaty, dlatego z nadzieją sięga się po metody niekonwencjonalne. Hipoterapię niewątpliwie należy zaliczyć do nowszych metod terapii, także w pedagogice i ze wszech miar zalecaną dla dzieci niewidzących i słabo widzących.

Włączenie rodziców do systematycznej pracy z dzieckiem nad poprawą jego funkcjonowania w szkole, wraz ze zmianą postaw samych rodziców wobec dziecka jest nie lada wyzwaniem dla każdego pedagoga. Oczekiwany efekt okazał się możliwy w eksperymencie prowadzonym przez **Agnieszkę Kornacką** (pod kierunkiem dr hab. Marii Urban), która zachęciła czworo rodziców i ich dzieci (z rozpoznanym ryzykiem dysleksji) do systematycznej pracy przez osiem tygodni. W tym czasie rodzice pogłębiali swoją wiedzę na temat przyczyn trudności w uczeniu się dziecka, poznali style uczenia się swoich dzieci, stosowali nowe techniki pracy z dzieckiem, w wyniku czego uległo zmianie ich podejście do dziecka. Już nie patrzyli tylko na uzyskiwane przez dziecko wyniki, ale zaczęli dostrzegać starania dziecka, jego szanse i możliwości rozwojowe. Myślę, że można zaufać wynikom opisywanym przez autorkę, bo wszelkie systematyczne ćwiczenia z pewnością prowadzą do znacznych osiągnięć; oczywi-

ście trudniej natomiast jest utrzymać długotrwałą motywację i warunki do tak systematycznej pracy.

Anna Kamińska w artykule *Formy i organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* podjęła się trudnego zadania, by w szkole, w której pracuje dokonać pomiaru efektów terapii pedagogicznej wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomiar ten był dokonany na podstawie opinii uczniów, nauczycieli i rodziców, czyli – jak można sądzić – sędziów najbardziej kompetentnych. Oceniali oni w jakich obszarach udział w dodatkowych zajęciach poprawił szkolne funkcjonowanie uczniów.

Nauczyciele wskazywali przede wszystkim na lepsze wyniki w nauce, zmniejszenie bądź ustąpienie występujących trudności oraz rozwój zainteresowań uczniów. Dla uczniów najważniejszym efektem zajęć jest wzmocnienie pewności siebie i komfortowe warunki pracy z nauczycielem, a dla rodziców uzupełnienie braków w wiadomościach i uzyskanie promocji dziecka do następnej klasy.

Mam nadzieję, że ta krótka charakterystyka zawartości Zeszytu zachęci czytelników do zainteresowania się wybranymi zagadnieniami, zwłaszcza że są one przedstawione w zwartej formie, ujmującej istotę omawianych problemów.

Genowefa Pańtak

Część pierwsza

Ilona Lipska, Danuta Al-Khamisy

Sprawność psychomotoryczna dzieci pięcioletnich i sześcioletnich oraz jej determinanty

Psychomotoryka odowiada holistycznemu wizerunkowi człowieka, podkreślając jedność ciała, duszy i umysłu. Termin psychomotoryka składa się z dwóch członów: *psycho-* oraz *-motoryka*, mówi więc o związku pomiędzy istotą postrzegania ruchu a warunkującymi je przeżyciami. Pozwala to sformułować wniosek o wzajemnej relacji psychiki z motoryką. Psychomotoryka określa ruch człowieka jako wyraz wzajemnego związku ciała i duszy. Ruch ma istotny wpływ na naszą psychikę, umysł i duszę. Natomiast od naszego stanu psycho-emocjonalnego zależy sposób wykonywania czynności ruchowych. Za założyciela niemieckiej psychomotoryki uważa się E.J. Kipharda¹. Rozwój psychomotoryki rozpoczął się w 1955 roku na oddziale psychiatrii dzieci i młodzieży w Gutersloh, gdzie E.J Kiphard leczył dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania, w oparciu o ćwiczenia fizyczne. Uznawał on, że opanowanie ruchu jest pierwszym krokiem do opanowania siebie.

Psychomotoryka wykorzystywana jest w celach profilaktycznych i terapeutycznych w przedszkolach, szkołach, w praktyce lekarskiej, klubach sportowych, w pedagogice integracyjnej, w instytucjach pedagogicznych itp. Z powodzeniem metodą psychomotoryczną pracuje się w psychiatrii dziecięcej i młodzieżowej, z dziećmi i młodzieżą z trudnościami w nauce lub z zaburzeniami zachowania lub rozwoju. Elementy metodyki psychomotoryki odnaleźć można także w pracy fizjoterapeutów, ergoterapeutów i logopedów.² Psychomotoryka warunkuje obszary rozwojowe człowieka a zatem i jego aspekty osobowości. Oprócz rozwijania percepcji, motoryki i integracji percepcyjno-motorycznej kształci zdolność rozumienia, co ma

1 J. Majewska, A. Majewski, *Zarys psycho-motoryki*, Gdańsk 2012, s. 80.

2 J. Majewska, A. Majewski, op. cit., s.13.

szczególne znaczenie dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Ruch i funkcjonowanie motoryczne dziecka są w dużej mierze odpowiedzialne za sukcesy na płaszczyźnie szkolnej. Komponent psychomotoryczny stymuluje rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny dziecka. Warunkuje poczucie pewności siebie, gotowości do podejmowania zadań, motywuje do dążenia i osiągania celów. Dzieci, których poziom rozwoju motorycznego jest optymalny dla wieku, chętniej podejmują wyzwania i wykazują lepsze kompetencje społeczne.

Skuteczność psychomotoryki

O skuteczności psychomotoryki mogą przekonać prowadzone badania z tego zakresu. W 2008 roku w „European Psychomotricity Journal” ukazała się praca Kalliopi Trouli z Uniwersytetu na Krecie na temat edukacji psychomotorycznej w przedszkolu. Grupę badanych stanowiło 116 dzieci w wieku od 4 do 6 roku. Badanie zostało przeprowadzone w trzech fazach z podziałem na dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną. Rezultaty badań Trouli wynikają z przeprowadzonego programu psychomotorycznego wspomagania rozwoju dla dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki badań wykazały, że realizacja programu poprawiła u dzieci przede wszystkim koncepcję samego siebie, pojęcia przestrzeni oraz pojęcia czasu. Na uwagę zasługują też badania eksperymentalne prowadzone przez So Young Choi i Eun Joung Leew w dwóch grupach: kontrolnej i eksperymentalnej u dzieci powyżej 6 roku życia. Zmienną zależną była agresja u dzieci, a niezależną zajęcia psychomotoryczne. Określały one związek pomiędzy psychomotoryką a rozwojem koncepcji samego siebie oraz redukcją agresji u dzieci w wieku przedszkolnym. Kolejnym przykładem korzystnego wpływu ruchu na rozwój dziecka są badania przeprowadzone w jednej z polskich szkół wśród 92 uczniów w wieku 11-12 lat. W przeprowadzonej ocenie sprawności fizycznej takich zdolności motorycznych, jak: szybkość, skoczność i gibkość uzyskane wyniki dowodzą, że aktywne ruchowo i sprawne dzieci są mniej narażone na otyłość niż te, którym tej aktywności brakuje.³

³ <https://journals.viamedica.pl/eoizpm/article/viewFile/25943/20753> 06.03.2017

Aspekty psychomotorycznego rozwoju

Sprawności psychomotoryczne wzrastają wraz z wiekiem i są zależne od zmienności procesów wzrastania oraz dojrzewania płci każdego człowieka. W skład badania gotowości psychomotorycznych wchodzi m.in. motoryka mała i duża. Rozwój motoryki jest bardzo istotny dla prawidłowej sprawności fizycznej, a także ogólnego funkcjonowania dziecka.

Mówiąc „motoryka” mamy na myśli ogólną sprawność fizyczną człowieka i jego zdolność do wykonywania wszelkich działań związanych z ruchem. Ćwiczenia nad motoryką małą nie tylko korzystnie wpływają na kształtowanie percepcyjnych ruchów dłoni i palców, ale także uczą prawidłowego trzymania narzędzi pisarskich oraz przyrządów służących do wykonania prac plastycznych czy technicznych. Do podstawowych sprawności ruchowych z zakresu motoryki dużej można zaliczyć: bieg, chód, skok. Ćwiczenia te wpływają nie tylko na sprawność fizyczną, ale także na rozwój poznawczy, społeczny, samodzielność i zdyscyplinowanie⁴. W rozwoju psychomotoryki warto zwrócić uwagę na umiejętności związane z orientacją w schemacie ciała i przestrzeni. Ważnym czynnikiem w kształtowaniu się orientacji przestrzennej jest lateralizacja czynności ruchowych. Proces ten szczególnie dynamicznie przebiega w okresie wczesnego dzieciństwa. Jest to umiejętność potrzebna każdemu człowiekowi. Jeśli dziecko dysponuje dobrą świadomością własnego ciała lepiej radzi sobie w przedszkolu oraz w szkole. Ćwiczenia orientacji przestrzennej obejmują zadania z zakresu spostrzegania wzrokowego, słuchowego oraz koordynacji wzrokowo-słuchowej⁵.

Nie ulega wątpliwości jak ważną rolę odgrywa funkcja wzrokowo-przestrzenna oraz słuchowo-językowa w aspekcie motoryczności. Dobry poziom rozwoju percepcji wzrokowej uważany jest za jeden z najważniejszych elementów warunkujących powodzenie w nauce szkolnej. Niezbędnym moderatorem prawidłowego przebiegu tego procesu jest pełnowartościowy pod względem anatomicznym i funkcjonalnie sprawny analizator

4 B. Bileska, *Dobry start dziecka w szkole. Zabawy edukacyjne usprawniające rozwój psychoruchowy dzieci 5- i 6- letnich*. Wychowanie na co dzień, 2010, nr 1-2, str.2.

5 B. Bileska, op. cit., s. 2.

wzrokowy. Podobnie jest z percepcją słuchową, również do prawidłowego odbioru i rozpoznawania dźwięku potrzebny jest sprawny analizator słuchowy. Konieczna jest sprawna, zrozumiała dla obu stron komunikacja⁶. Warunkuje ona całokształt rozwoju człowieka, jego rozwój emocjonalny, społeczny, moralny oraz kontakty z rówieśnikami. Na prawidłowy rozwój psychoruchowy wpływa również stopień samoobsługi, a także aspekt społeczno-emocjonalno-poznawczy. Wspierając rozwój dziecka warto powierzać mu drobne obowiązki domowe oraz nie wyręczać go w samodzielnym ubieraniu, jedzeniu itp. Dzieci w procesie rozwoju przejawiają coraz wyższy stopień uspołecznienia. Coraz lepiej dostrzegają i rozumieją emocje swoje i emocje innych. Obserwuje się bogactwo zróżnicowanych uczuć oraz umiejętność rozmawiania o przeżyciach. Pojawiają się uczucia radości, niepokoju, strachu czy zazdrości⁷. Wzrasta znaczenie celów, do których dąży człowiek oraz rośnie potrzeba ich osiągnięcia. Prawidłowy rozwój motoryczny dziecka w wieku przedszkolnym stanowi podstawę kształtowania się i rozwoju jego osobowości, jak też warunkuje jego gotowość szkolną.

Zaburzenia funkcji psychomotorycznej

Zaburzenia rozwoju psychoruchowego to zaburzenia rozwoju funkcji ruchowych i intelektualnych u dziecka. Istnieje wiele możliwych przyczyn zaburzeń rozwoju psychomotorycznego, które mogą pojawiać się w różnych okresach rozwoju dziecka i o różnym natężeniu. Trudności dziecka pogłębiają się w sytuacji nieharmonijnego rozwoju umysłowego, czyli przy opóźnieniach i zaburzeniach rozwoju spostrzegania wzrokowego, słuchowego i motorycznego. Ważną przyczyną trudności dzieci w uczeniu się jest zaburzenie spostrzegania wzrokowego, jako następstwo deficytu korowej części analizatora wzrokowego. Przyczyną zakłóceń spostrzeżeń wzrokowych może być wadliwa budowa gałki ocznej, co powoduje, że dziecko może cierpieć na wady wzroku, takie jak: dalekowzroczność, krótkowzroczność lub zez. Dzieci te mają problemy z rozpoznawaniem przedmiotów i ich wzajemnego położenia w przestrzeni, na skutek czego

6 K. Skarbek, I. Wrońska, op. cit., s. 88.

7 S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, Warszawa 1986, s. 124-125.

postrzegają świat w sposób zniekształcony. Wywołuje to u nich poczucie niestabilności, dzieci te potracają i przewracają różne przedmioty, nie radzą sobie w grach sportowych i zabawach ruchowych, co jeszcze bardziej pogłębia w nich poczucie frustracji. Zaburzenia percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej występują łącznie i sprawiają, że dzieci mają znaczne trudności w wykonywaniu obowiązków szkolnych. Trudności te ujawniają się w pisaniu, czytaniu czy wycinaniu. W okresie nauki dzieci mają problemy z zapamiętywaniem kształtów liter, mylą litery o podobnym kształcie oraz pomijają drobne elementy graficzne. Litery pisane przez nie są nierówne, zniekształcone, a tempo pisania jest wolne. Zaburzenia percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej sprawiają im także kłopoty w nauce m.in. geografii (orientacja w kierunkach świata, odczytywanie z mapy), geometrii (odwzorowanie figur geometrycznych) oraz w nauce języków obcych.

Drugą z podstawowych funkcji psychofizycznych, która wpływa na rozwój czynności czytania i pisania jest percepcja słuchowa, czyli spostrzeganie słuchowe. H. Nartowska uważa, że już w wieku przedszkolnym można rozpoznać zakłócenia o charakterze mikro zaburzeń percepcji słuchowej. Dzieci z tymi zaburzeniami unikają zajęć umuzykalniających, ponieważ nie potrafią zapamiętać i odtwarzać rytmu. Wypowiadają się niepoprawnie, źle piszą wypracowania, a także nieudolnie formułują swoje wypowiedzi. Mogą występować również problemy z nauką języków obcych, nauką tabliczki mnożenia oraz dni tygodnia i miesięcy.⁸

Zakłócenia korowych funkcji analizatora słuchowego mogą stać się przyczyną opóźnienia rozwoju mowy dziecka uwarunkowanej funkcjonowaniem aparatu artykulacyjnego, oddechowego i słuchowego. Istotny jest także poziom rozwoju umysłowego i emocjonalnego oraz odpowiednie warunki środowiskowe i społeczne. Zasadniczą przyczyną zaburzeń emocjonalno-społecznych są braki środowiskowe. Niewłaściwa artykulacja czyni wypowiedź zamazaną, trudną w odbiorze. Jeśli dziecko źle wymawia poznane głoski, to źle je nazywa, a co za tym idzie źle je zapisuje

8 E.M. Skorek, *Terapia pedagogiczna*. Tom I, *Zaburzenia psychoruchowe dzieci*, Kraków 2005, s. 29-34.

i odczytuje.⁹ Prawidłowy rozwój motoryczny dziecka jest jednym z elementów rozwoju jego procesów poznawczych. Oprócz dzieci rozwijających się prawidłowo pod względem ruchowym są też dzieci o obniżonej sprawności ruchowej, które z wielkim trudem wykonują zadania łatwe dla ich sprawnych rówieśników.

Można zaobserwować różnego typu zaburzenia i opóźnienia rozwojowe. Poważniejsze zaburzenia mogą wiązać się z wadą narządów ruchu albo z brakiem regularnych ćwiczeń, inne zaburzenia mogą być konsekwencją schorzeń lub uszkodzeń centralnego układu nerwowego. Często lekcje wychowania fizycznego nie są przystosowane do możliwości takich dzieci, dlatego szukają one pretekstu, aby być zwolnionym z zajęć. Dziecko doznaje urazów fizycznych ale i psychicznych, kiedy okazuje się, że nie jest tak sprawne fizycznie jak rówieśnicy. Prowadzi to do negatywnych postaw emocjonalnych i przejawia się w nieprzystosowaniu się dziecka do środowiska szkolnego, tak przecież ważnego w tym okresie życia. Słaba sprawność manualna uwidacznia się także na lekcjach plastyki i techniki. Uczniowie tacy mają problemy z rysowaniem, lepieniem i wycinaniem.¹⁰

Psychomotoryka a terapia

Terapia psychomotoryczna ma za zadanie stymulować rozwój wielu funkcji ośrodkowego układu nerwowego. Służy ona likwidowaniu różnego rodzaju patologii i zaburzeń: ruchu, koordynacji wzrokowo-ruchowej, zachowania, emocji, pamięci, uwagi, mowy, czytania oraz pisania. Wśród wielu metod terapii dziecka, szerokie możliwości zastosowania daje metoda Weroniki Sherborne Ruchu Rozwijającego. Jest to prosta, uniwersalna metoda niewerbalna, uaktywniająca język ciała i ruch poprzez odpowiednie i ciekawe zestawy ćwiczeń i zabaw. Stosowana jest głównie w celu wspomagania rozwoju psychomotorycznego dzieci oraz w terapii osób niepełnosprawnych intelektualnie i fizycznie.¹¹ Metoda Ruchu Rozwijającego nawiązuje do wczesnodziecięcego doświadczenia człowieka,

9 E. Słodownik-Rycaj, *O mowie dziecka*, Warszawa 2000, s. 64-65.

10 E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 300-301.

11 Tamże, s.14.

wykorzystując dotyk, ruch oraz wzajemne relacje fizyczne, emocjonalne i społeczne. Dzieci nabywają silniejsze poczucie własnej wartości i tożsamości, stają się bardziej pewne swoich możliwości, uczą się wrażliwości na potrzeby i uczucia innych.¹²

M. Bogdanowicz, w ciągu ponad 40 lat pracy z zaburzonym rozwojem psychoruchowym u dzieci, współpracując z muzykami, nauczycielami i studentami opracowała Metodę Dobrego Startu. Metoda ta odgrywa bardzo ważną rolę we wspomaganiu rozwoju psychomotoryki dziecka.¹³ Pierwowzorem tej metody była metoda *Le Bon Depart* (dobry odjazd, odlot, start) we Francji. Autorka opracowała tę metodę dla celów relaksacji podstaw gimnastyki, połączonej z ćwiczeniami oddechowymi.¹⁴ Metoda ta jest przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Najważniejszym jej założeniem jest jednocześnie rozwijanie funkcji percepcyjno-motorycznej.

Metodyka badań własnych

Główny cel niniejszych badań to rozpoznanie poziomu sprawności psychomotorycznej dzieci 5- 6- letnich.

Cele szczegółowe to:

- Określenie poziomu motoryki małej
- Określenie poziomu motoryki dużej;
- określenie poziomu orientacji przestrzennej i znajomości schematu ciała;
- określenie poziomu funkcji wzrokowo-przestrzennej;
- określenie poziomu funkcji słuchowo-językowych;
- określenie poziomu samoobsługi dziecka;
- określenie poziomu sfery społecznej;
- określenie poziomu sfery emocjonalno-motywacyjnej;
- określenie poziomu rozwoju poznawczego;
- określenie związku pomiędzy wiekiem, płcią a rozwojem psychomotorycznym.

12 W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa 2012 s.8-9.

13 M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, Bliżej Przedszkola, 2010, nr.9, s.32.

14 M. Bogdanowicz, op. cit., s.17.

W niniejszym procesie badawczym zastosowano metodę indywidualnych przypadków, z wykorzystaniem arkusza obserwacji oraz testu do pomiaru poziomu rozwoju psychomotorycznego dziecka.

Badanie przeprowadzono w grupie 50 dzieci w przedszkolach dwóch podwarszawskich miejscowości.

Narzędzie badające sprawność dzieci w zakresie określonych aspektów psychomotorycznych to Bateria do badania dzieci pięcio- i sześciolletnich autorstwa M. Bogdanowicz. Jest ona skróconą wersją *Baterii metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich* funkcjonującej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Bateria stanowi narzędzie wstępnej diagnozy rozwoju psychomotorycznego dziecka. Testy obejmują sfery funkcjonowania psychomotorycznego, których ocena ma kluczowe znaczenie w kontekście diagnozy gotowości szkolnej. Całość Baterii stanowi Arkusz obserwacji oraz Arkusz wywiadu, które wzbogacają prawidłową diagnozę dziecka. Po zakończeniu badania wyniki poszczególnych testów wpisuje się w zbiorczą tabelę wyników umieszczoną na pierwszej stronie protokołu badań. Uzyskane wyniki prezentują poziom: wysoki (W), przeciętny (P) oraz niski (N).

Wyniki badań własnych

Analizując rozwój motoryki małej odpowiedzialnej za sprawność dłoni można stwierdzić, że dzieci z danej grupy badawczej mają dobrze rozwinięte ruchy rąk, tak potrzebne w czynnościach manualnych podczas rysowania i pisania. Jedynym problemem, któremu dzieci nie podołały było zmierzenie się ze sprawnością w zakresie wykonywania precyzyjnych ruchów i współpracy obu rąk, pod kontrolą wzroku i pod presją czasu – (48%) dzieci, zadanie polegające na nawleczeniu koralików na sznurek wykonało na poziomie niskim.

Rozwój motoryki dużej wśród badanej grupy dzieci jest na wysokim poziomie. Grupa dzieci w przedziale wiekowym 5:6-5:11 wypadła najlepiej, ponieważ 44% dzieci prezentuje wysoki poziom. Dobrze rozwija się zdolność koordynacji ruchów, co za tym idzie podwyższa się poziom ogólnej sprawności fizycznej.

Z przeprowadzonych badań wynika, że dzieci odróżniają stronę lewą od prawej zarówno w przestrzeni jak i w odniesieniu do schematu własnego ciała. Nieco gorzej orientują się w określaniu relacji przestrzennych takich jak: „pod” i „przed”, odpowiednio 16% i 28% dzieci nie potrafiło wskazać położenia przedmiotu.

Poziom rozwoju procesów sensorycznych związanych ze spostrzeganiem, pozwolił dzieciom wyodrębnić obiekty z przyjętym kluczem i pogrupować je w kategorie na poziomie przeciętnym. Przeprowadzony test, badający umiejętności dziecka w zakresie umiejętności arytmetycznych takich jak liczenie również został oceniony na poziomie przeciętnym w skali dwustopniowej. Wszystkie dzieci bardzo dobrze poradziły sobie z działaniami matematycznymi, takimi jak liczenie, porównywanie zbiorów i dodawanie.

Funkcja wzrokowo-przestrzenna wśród badanych dzieci nie jest jeszcze dobrze rozwinięta. Koordynacja wzrokowo-ruchowa to przede wszystkim sprawność manualna, synteza i analiza wzrokowa. Im zadanie było bardziej skomplikowane, tym dzieci radziły sobie gorzej z jego precyzyjnym wykonaniem. Tę funkcję należy rozwijać i doskonalić przez określone ćwiczenia.

Percepcja słuchowa jest to proces rozpoznawania, różnicowania, zapamiętywania, analizowania i syntetyzowania dźwięków. Wyniki badań wskazują na brak umiejętności analizowania i przetwarzania informacji niesionych przez bodźce słuchowe.

Kształtowanie czynności samoobsługowych jest bardzo istotne dla rozwoju dziecka. Najlicniejsza grupa (64%) badanych prezentuje niski poziom badanego aspektu. Aby rozwijać samodzielność, konieczne jest stopniowe i umiejętne włączanie dziecka do wykonywania prostych czynności.

Badania wskazały, że większość (66%) dzieci ma problem z kontrolowaniem własnych emocji, takich jak złość czy płacz. Osiągnęły one niski poziom w zakresie kontrolowania własnych emocji oraz niski poziom motywacji do podejmowania wysiłków.

Konkluzja

Wyniki przeprowadzonych badań mogą wskazywać na związek pomiędzy płcią i wiekiem a poziomem badanych aspektów funkcji psychomotorycznych. W badaniach z zakresu motoryki małej stwierdzono, że dziewczynki prezentują wyższy poziom sprawności dłoni i palców. Jakość wykonywanych zadań również determinował wiek dziecka. Im dziecko było starsze, tym prezentowało wyższy poziom badanej funkcji. Najwyższy poziom analizowanych funkcji, takich jak: poziom orientacji, rozwój poznawczy, funkcji wzrokowo-ruchowej, funkcji słuchowo-językowej, samoobsługi, poziomu sfery społecznej oraz funkcji emocjonalno-motywacyjnej przejawiały dziewczynki z najstarszej (6:0-6:5) grupy wiekowej. Świadczy to o silnej dominacji żeńskiej płci nad męską oraz nad wiekiem badanych dzieci. Najniższy poziom wykonywanych zadań z zakresu: rozwoju poznawczego, funkcji słuchowo-językowej oraz funkcji emocjonalno-motywacyjnej prezentują chłopcy z najmłodszej grupy wiekowej (5:0-5:5). Tylko w przypadku motoryki dużej wiek i płeć nie warunkowały uzyskanych wyników.

Ilona Lipska, Danuta Al-Khamisy

Kamila Plewińska, Danuta Al-Khamisy

Ryzyko dysleksji a sprawność psychomotoryczna dzieci pięcioletnich i sześcioletnich

Termin dysleksja wywodzi się od słów *dys-* (gr. źle, ciężko) i *leksis* (łac. *lego* – czytam, *lectio* – czytanie). W dosłownym tłumaczeniu pojęcie to oznacza trudności w czytaniu¹. Początkowo termin dysleksja stosowany był jako określenie utraty zdolności czytania przez osoby dorosłe. Pojęcie dysleksji zostało zmodyfikowane w 1917 roku przez okulistę J. Hinshelwooda. Terminem tym lekarz określił specyficzne trudności w uczeniu się dzieci, u których występował nieprawidłowy rozwój lewej półkuli mózgowej, a w konsekwencji pojawiały się trudności w rozpoznawaniu słów. W kolejnych latach pojawiały się różne określenia odnoszące się do trudności w czytaniu, w tym używano takich pojęć jak aleksja, amnezja słowna, agrafia, asymbolia, głuchota i ślepotą słowna, rozwojowa aleksja, czy legastenia. Obecnie najczęściej stosuje się pojęcia dysleksja lub dysleksja rozwojowa². Jedną z pierwszych definicji dysleksji w Polsce podała A. Drath, która w 1959 roku określiła to zaburzenie jako trudności w czytaniu i pisaniu, przy jednoczesnym odpowiednim rozwoju pamięci, wyobraźni i inteligencji. Zaburzenie to występuje mimo braku wad receptorów, zaniedbań pedagogicznych czy schorzeń dziecka. Według autorki głównymi przyczynami dysleksji są zaburzenia percepcji słuchowej i rozwoju mowy³. W kolejnych latach definicję dysleksji modyfikowano. H. Spionek w 1985 roku opisała dysleksję jako trudności w pisaniu i czytaniu, które wynikają ze szczególnych braków rozwojowych funkcji percepcyjno-motorycznych u dziecka. Deficyty te powinny być badane

1 E. Górniewicz, *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu WarmińskoMazurskiego, Olsztyn 2000, s. 36.

2 B. Skałbania, *Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych w teorii i praktyce*, Politechnika Radomska, Radom 2007, s. 10.

3 G. Krasowicz-Kupis, *Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, [w:] B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 97.

z uwzględnieniem wieku dziecka oraz jego ogólnego poziomu umysłowego⁴. M. Bogdanowicz jako dysleksję rozumie „wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu”⁵. Określeniem tym obejmuje także trudności, jakie uczniowie napotykają w nauce, mimo że mają zapewnione odpowiednie warunki. Z kolei B. Skałbana stwierdza, że dysleksja rozwojowa jest pojmowana jako trudności w nauce czytania i pisania, które występują od początku nauki i wynikają z określonej etiologii i patomechanizmu. Jedną z najnowszych definicji podaje M. Szczerbiński, według którego dysleksja to „trudności w przetwarzaniu pisma na poziomie pojedynczych wyrazów: błędne i/lub powolne dekodowanie czytanych wyrazów oraz ich błędne enkodowanie (zapis)”⁶. Według badaczy dysleksja to brak możliwości opanowania umiejętności czytania pomimo posiadania przez dziecko prawidłowego poziomu inteligencji i zapewnienia mu typowej metody nauczania i sprzyjających warunków socjoekonomicznych. Jako przyczynę dysleksji podano zaburzenia podstawowych procesów poznawczych, mających często podłoże konstytucjonalne. W literaturze często przywołuje się także definicję podawaną przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (*International Dyslexia Association*, IDA) ogłoszoną w 1994 roku. Dysleksja jest rozumiana jako „specyficzne zaburzenie o podłożu językowym i konstytucjonalnej etiologii, charakteryzujące się trudnościami w kodowaniu pojedynczych słów, zwykle odzwierciedlające niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego”⁷. Wśród najnowszych definicji dysleksji warto przywołać definicję podaną przez *Dyslexia Action* (wcześniej *Dyslexia Institute*) w 2008 roku. Według badaczy dysleksja to rodzaj specyficznych trudności w uczeniu się, które dotyczą głównie czytania i pisania. Jest ona charakteryzowana poprzez trudności w przetwarzaniu dźwięków, które służą do budowy słów. Dysleksja jest zaburzeniem, które towarzyszy człowiekowi

4 B. Skalbana, *Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych w teorii i praktyce*, Politechnika Radomska, Radom 2007, s. 13.

5 M. Bogdanowicz, *Terminologia*, [w:] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004, s. 43.

6 M. Szczerbiński, *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.) *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 48.

7 G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 53-54.

przez całe życie, a możliwe jest jedynie minimalizowanie jej skutków poprzez odpowiednią pomoc.⁸ Jednoczenie wskazuje się, że dysleksja nie jest związana z inteligencją, rasą czy środowiskiem społecznym. Trudności mogą zaś być spowodowane osłabieniem okolic lewej półkuli mózgu, która odpowiada za przetwarzanie językowe. Osłabienie to warunkowane jest podłożem genetycznym.

W literaturze podaje się pięć różnych koncepcji wyjaśniających przyczyny pojawienia się dysleksji:

- koncepcja genetyczna, opierająca się na przekonaniu o dziedziczeniu zmian w centralnym układzie nerwowym, powodującym zaburzenia w nauce czytania i pisanania,
- koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego, według której przyczyną dysleksji jest spowolnienie dojrzewania centralnego układu nerwowego, a czynnikami uszkodzającymi są geny i hormony,
- koncepcja organiczna, według której przyczyną trudności są uszkodzenia części mózgu odpowiedzialnych za proces czytania i pisanania, uszkodzenia te mogą powstawać w wyniku oddziaływania czynników chemicznych, fizycznych czy biologicznych na układ nerwowy w okresie okołoporodowym,
- koncepcja hormonalna, według której przyczyną zaburzeń jest niewystarczające wykształcenie się niektórych okolic kory mózgowej i nieprawidłowy rozwój mózgu, w tym zablokowanie lewej półkuli; główny wpływ na powstanie zaburzeń ma nadprodukcja hormonów, w tym testosteronu,
- koncepcja psychodysleksji, według której przyczyną dysleksji są zaburzenia emocjonalne oraz uszkodzenia centralnego układu nerwowego, w tym wynikające z urazów psychicznych i stresów. Warto wskazać, że dysleksja nie jest jednorodnym zjawiskiem.⁹

Wraz z nabywaniem umiejętności czytania, dziecko przestaje skupiać się na wyglądzie liter (czyli wykorzystywaniu głównie prawej półkuli), a szybciej pojmuje przekazywaną przez słowa treść (następuje aktywiza-

8 G. Krasowicz-Kupis, *Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, op. cit., s. 97.

9 Z. Pomirska, *Co warto wiedzieć o dysleksji*, [w:] Z. Pomirska (red.), *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej*, Difin, Warszawa 2010, s. 20.

cja lewej półkuli). W przypadku występowania dysleksji proces ten jest zaburzony, co przyczynia się do powstania jednego z dwóch rodzajów dysleksji:

Dysleksji typu P, czyli percepcyjnej, wynikającej z nadmiernej dominacji prawej półkuli, objawiającej się skupieniem na analizie warstwy zewnętrznej tekstu, a nie jego treści, wolnym tempem czytania, częstym przerywaniem, głoskowaniem, sylabizowaniem;

Dysleksji typu L, czyli lingwistycznej (językowej), wynikającej z nadmiernej dominacji lewej półkuli i zbyt wczesnym przejęciem przez nią dominacji, objawiającej się koncentracją na treści bez dokładnego odbioru wyglądu liter, szybkim tempem czytania, licznymi błędami¹⁰.

W literaturze wskazuje się także podział zaburzeń w nauce czytania i pisania ze względu na rodzaj pojawiających się trudności. M. Bogdanowicz wymienia:

- dysleksję, wskazującą na trudności w czytaniu,
- dysortografię, związaną z problemem w zakresie poprawności pisania,
- dysgrafię, oznaczającą trudności w pisaniu na poziomie graficznym.

Dysleksja nie jest zaburzeniem jednolitym, z tego względu trudno jest jednoznacznie określić wszystkie jej aspekty, a pojawiające się w literaturze wyjaśnienia tego terminu są różnorodne.

Dziecko zagrożone ryzykiem dysleksji od najmłodszych lat może wykazywać pewne rodzaje zachowań, które mogą wskazywać na jego przyszłe problemy w zakresie nauki czytania i pisania. B. Pennington wymienia kilka rodzajów symptomów wskazujących na trudności w nauce czytania i pisania, a w tym:

- objawy pierwotne, a wśród nich wymienia trudności w czytaniu i pisaniu, zaburzenia przetwarzania fonologicznego,
- objawy skorelowane, obejmujące trudności w zapamiętywaniu słów,
- objawy wtórne, polegające na słabej zdolności czytania ze zrozumieniem, niskiej samoocenie, zaburzeniach ruchów oczu podczas czytania, słabych zdolnościach arytmetycznych,

10 J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 53-54.

- objawy uboczne, czyli zaburzenia koncentracji, spostrzegania, orientacji w przestrzeni¹¹.

M. Bogdanowicz na podstawie wieloletnich badań opracowała listę symptomów, które mogą wskazywać na pojawienie się ryzyka dysleksji. Lista ta odnosi się do dzieci w różnym wieku, w tym w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. Ze względu na charakter prezentowanych badań warto przytoczyć listę cech charakterystycznych dla dziecka z ryzykiem dysleksji w wieku 5-6 lat. Objawy te występują w następujących sferach rozwoju dziecka:

- motoryka duża: obniżona sprawność w zakresie ruchów całego ciała, objawiająca się tym, że dziecko słabo biega i skacze, ma trudności z utrzymaniem równowagi, z trudem uczy się jazdy na rowerze, hulajnodze czy nartach, jest niezdarne i ma problemy podczas zabaw ruchowych,
- motoryka mała: występuje obniżona sprawność ruchowa rąk, której przejawem jest trudność w wykonywaniu czynności samoobsługowych, tym np. sznurowaniu butów, zapinaniu guzików, używaniu sztućców, czy w trakcie innych czynności manualnych, jak np. nawlekanie koralików oraz prawidłowe trzymanie ołówka w palcach w trakcie rysowania i pisanie,
- koordynacja wzrokowo-ruchowa, dziecko ma trudności z budowaniem z klocków, rysowaniem, nieprawidłowe trzymanie ołówka (za słabe lub zbyt mocne przyciskanie ołówka do kartki), brak umiejętności rysowania figur geometrycznych (koła, trójkąta czy rombu), dziecko ma także trudności z rzucaniem i chwytaniem piłki,
- funkcje wzrokowe: nieporadność w rysowaniu, objawiająca się prymitywnymi rysunkami, trudności w odwzorowywaniu, np. podczas składania puzzli, układanek, pociętych obrazków, czy budowy z klocków, a także trudności z odróżnianiem podobnych kształtów (np. liter m i n) lub identycznych, ale inaczej umieszczonych w przestrzeni (np. liter b i d),
- funkcje słuchowo-językowe: zaburzenia w rozwoju mowy, nieprawidłowe wymawianie głosek, złożonych wyrazów, przekręcanie wyrazów, mylenie wyrazów podobnych fonetycznie, wydłużone posługiwanie się neologizmami, trudności w zapamiętywaniu nazw, wierszyków i piosenek, trudności w budowaniu zdań, mały zasób słownictwa,

11 B. Skałbana, op. cit., s. 20.

- lateralizacja: brak dominacji jednej ręki, dziecko wciąż pozostaje obu-ręczne,
- orientacja w schemacie ciała i przestrzeni: trudności ze wskazaniem prawej i lewej strony ciała, brak umiejętności odróżnienia prawego i lewego kierunku (np. drzwi na lewo)¹².

Dzieci dyslektyczne mają problem z podstawowym warunkiem koniecznym do nauki pisania, jakim są zdolności motoryczne. Pisanie wymaga opanowania takich czynności jak chwytanie i manipulowanie, w co zaangażowane są nie tylko palce, ale także przedramię i łokieć. Sprawne poruszanie ręką w trakcie pisania uzależnione jest od dojrzałości układu kostnego, mięśniowo-stawowego i poziomu koordynacji wzrokowo-ruchowej. Podkreśla się, że u dzieci 6-7-letnich układy te nie są dostatecznie wykształcone, a więc nie jest możliwe osiągnięcie przez nie (czy przez młodsze dzieci) precyzyjnych, drobnych ruchów. Pomimo to u dzieci z ryzykiem dysleksji można dostrzec nieprawidłowości w zakresie motoryki.

Dzieci ryzyka dysleksji charakteryzują się zaburzeniami w zakresie percepcji wzrokowej. Mają one trudności w analizie i syntezie wzrokowej, czyli postrzeganiu barwy, wielkości i kształtu oglądanego przedmiotu. Tym samym zmagają się z trudnościami w zakresie rozpoznawania, porównywania i odwzorowywania przedmiotów, czy znaków graficznych. U dzieci w wieku przedszkolnym symptomem takich zaburzeń są uproszczone rysunki, nie zawierające szczegółów, czy też z nieodpowiednimi proporcjami elementów. Dzieci z zaburzeniami percepcji wzrokowej niechętnie podejmują się wyszukiwania różnic na obrazkach, czy zabaw konstrukcyjnych, chyba że umożliwiają one rozwiązanie bez konieczności dokonywania analizy i syntezy wzrokowej, a możliwe jest dopasowanie elementów metodą prób i błędów.

Wskazuje się, że dziecko dyslektyczne cechuje opóźnienie rozwoju mowy i języka, które objawia się m.in. poprzez problemy z rozpoznawaniem i powtarzaniem słów, słabą pamięcią w zakresie słownictwa, trudnościami w szybkim nazywaniu danych przedmiotów czy zjawisk.

¹² B. Skałbana, op. cit., s. 20.

Diagnoza ryzyka dysleksji

Dzieci zagrożone ryzykiem dysleksji często posiadają wyższy poziom inteligencji, która pozwala im na zgadywanie treści lub uczenie się ich na pamięć. Według S. Ziemskiego pełna diagnoza powinna obejmować pięć elementów pozwalających na jej skonstruowanie¹³. Na bazie tych elementów E. Górniewicz wytypowała poszczególne szczeble, wśród których znajduje się:

- diagnoza typologiczna, pozwalająca na określenie typu zaburzeń u dziecka, polegająca na porównaniu objawów występujących u dziecka z symptomami wskazującymi na określone zaburzenia,
- diagnoza genetyczna, pozwalająca na określenie przyczyn dostrzeżonych zaburzeń, czyli przede wszystkim wskazanie funkcji, które są zaburzone i utrudniają dziecku naukę czytania i pisanie,
- diagnoza całościowa, pozwalająca na określenie skutków zaburzeń w nauce czytania i pisanie, a także określeniu zdolności dziecka do samoregulacji,
- diagnoza fazy, dzięki której możliwe jest określenie stopnia rozwoju zaburzeń, a także wskazanie poziomu zdolności czytania i pisanie,
- diagnoza prognostyczna, pozwalająca na określenie kierunku rozwoju zaburzeń i wskazaniu potencjalnych ich skutków.

W badaniach diagnostycznych uwzględnia się wiele aspektów związanych z rozwojem dziecka, w tym pod uwagę bierze się wymiar:

- społeczny, w którym ocenie poddaje się jakość funkcjonowania środowiska rodzinnego i szkolnego,
- medyczny, obejmujący ocenę ogólnego rozwoju fizycznego ucznia, w tym stanu wzroku, czy słuchu,
- psychologiczny, w którym bada się zakres rozwoju intelektualnego, poznawczego, percepcyjnego, ruchowego,
- pedagogiczny, dotyczący oceny stopnia opanowania wiadomości i umiejętności szkolnych, technik czytania i pisanie, a także trudności w uczeniu się.¹⁴

13 M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji - problemy psychopedagogiczne i społeczne*, [w:] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004, s. 21.

14 Tamże, s. 21.

Tak szerokie ujęcie diagnozy zakłada wieloobszarowe wsparcie dla ucznia z ryzykiem dysleksji lub z dysleksją. Wśród specjalistów pracujących z dzieckiem powinien być terapeuta pedagogiczny, w miarę potrzeby wspomagany przez psychologa i logopedę, czy neurologa.

Terapia pedagogiczna

W literaturze wyszczególnia się terapię pedagogiczną, która polega na stosowaniu środków pedagogicznych w celu wywarcia wpływu na przyczyny i objawy trudności w uczeniu się dziecka. Jej celem jest ochrona dziecka przed niepowodzeniami szkolnymi i dalszymi ich negatywnymi skutkami¹⁵. Wymienia się również kilka podstawowych zasad terapii pedagogicznej, które należy stosować niezależnie od miejsc prowadzenia terapii (środowisko domowe, przedszkolne/szkolne czy profesjonalne). Są to takie zasady jak:

- zasada indywidualizacji, odnosząca się do odpowiedniego dobru środków i metod terapii z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka,
- zasada stopniowania trudności, czyli dostosowanie tempa działania do możliwości dziecka oraz złożoności procesu nauki czytania i pisanie,
- zasada korekcji zaburzeń, czyli skupienie działań na funkcjach najbardziej zaburzonych,
- zasada kompensacji zaburzeń, polegająca na łączeniu ćwiczeń funkcji zaburzonych i niezaburzonych, co ułatwia wyzwolenie mechanizmów kompensacyjnych,
- zasada systematyczności, wpływająca na proces utrwalania zdobytych umiejętności,
- zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego, czyli stosowanie rozwiązań profilaktycznych, hamujących przyszłe trudności w nauce¹⁶.

Zgodnie z rozporządzeniem MEN pomoc udzielana dzieciom w przedszkolu może przyjmować kilka form, w tym zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne i inne), a także

15 J. Mickiewicz, *Dysleksja rozwojowa. Podstawy diagnozy i terapii*, Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2011, s. 51-52.

16 B. Skałbana, op. cit., s. 61.

porady i konsultacje. Zajęcia te powinny być prowadzone przez specjalistów, czyli nauczycieli, wychowawców i inne osoby, które posiadają kwalifikacje do prowadzenia określonego rodzaju zajęć. Jednocześnie wychowawcy przedszkolni są zobligowani do prowadzenia obserwacji pedagogicznej i oceny gotowości szkolnej dziecka. W przypadku dostrzeżenia nieprawidłowości w rozwoju dziecka, konieczne jest podjęcie odpowiednich działań. Wówczas opracowywany jest plan pomocy, obejmujący jej formy i okres ich udzielania¹⁷.

Metodyka badań

Głównym celem podjętych badań jest poszukiwanie związku między ryzykiem dysleksji a sprawnością psychomotoryczną u dzieci 5- i 6-letnich.

Cele szczegółowe

1. Rozpoznanie stopni ryzyka dysleksji u dzieci 5- i 6-letnich,
2. Rozpoznanie związku między stopniem ryzyka dysleksji u dzieci w wieku 5 i 6 lat a ich sprawnością psychomotoryczną w zakresie takich aspektów, jak: sprawność ruchowa ciała (motoryka duża), sprawność ruchowa rąk (motoryka mała), sprawność wzrokowa, sprawność słuchowa, stopień rozwoju mowy, stopień orientacji przestrzennej, zdolność koncentracji.

W badaniach sformułowano hipotezę główną: Zakłada się, że ryzyko dysleksji jest uwarunkowane sprawnością psychomotoryczną dzieci w wieku 5 i 6 lat.

W procesie badawczym wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, który „jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje¹⁸”.

17 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2013 poz. 532, § 7, 15 i 19.

18 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo „Żak”,

Techniki badawcze zastosowane w badaniach to obserwacja uczestnicząca i wywiad. Wykorzystane zostały następujące narzędzia badawcze: Skala Ryzyka Dysleksji M. Bogdanowicz, notatki z obserwacji i kwestionariusz wywiadu. Skala Ryzyka Dysleksji (SRD), którą wykorzystano w niniejszych badaniach, jest skalą mierzącą osiągnięcia dziecka w zakresie różnych funkcji m.in. ruchowej (motoryki małej i dużej), wzrokowej, językowej (ekspresji i percepcji językowej) oraz uwagi. SRD służy do wczesnego wykrywania symptomów wskazujących na możliwość wystąpienia dysleksji w wieku szkolnym. Narzędzie to zostało opracowane w oparciu o 24 stwierdzenia, a zadaniem badacza jest określenie częstotliwości występowania danego zjawiska u badanego dziecka w skali od 1 do 4, przy czym 1 oznacza nigdy, a 4 zawsze. Stwierdzenia zawarte w SRD dotyczą kilku wymiarów rozwoju dziecka, w tym: motoryki dużej, motoryki małej, funkcji wzrokowych, funkcji słuchowych, mowy, lateralizacji, orientacji i koncentracji. Wyniki badania umieszcza się w arkuszu wyników. Do każdego wyżej wyszczególnionego aspektu rozwoju dziecka przyporządkowany jest określony zestaw stwierdzeń. Wskazane na skali liczby od 1 do 4 są sumowane. Uzyskany wynik ogólny pozwala na określenie stopnia ryzyka dysleksji u badanego dziecka. Im wyższy jest wynik, tym większe ryzyko wystąpienia trudności w pisaniu i czytaniu¹⁹.

Samodzielnie opracowany kwestionariusz wywiadu składa się z 14 pytań skierowanych do nauczyciela, które dotyczą siedmiu badanych obszarów rozwoju dziecka.

Badania obejmowały dzieci 5- i 6-letnie, uczęszczające do dwóch przedszkoli oraz 20 nauczycieli pracujących w tych przedszkolach. W grupie 5-latków było 28 dzieci, w tym 18 dziewczynek (64% pięcioletków) i 10 chłopców (36%). W drugiej grupie wiekowej było 22 sześciolatków, w tym 14 dziewczynek (64%) i 8 chłopców (36%).

Warszawa 2001, s. 80.

19 M. Bogdanowicz, *Skala ryzyka dysleksji (SRD)*. [dostęp: 10 grudnia 2016]. Dostępne w WWW: www.ptd.edu.pl/

Konkluzja

Analiza wyników przeprowadzonych badań potwierdziła postawioną hipotezę. Ryzyko dysleksji jest uwarunkowane sprawnością psychomotoryczną dzieci 5-6-letnich w badanych aspektach.

Przede wszystkim można stwierdzić, że ryzyko dysleksji jest uwarunkowane sprawnością ruchową ciała w większym stopniu u dzieci starszych, niż młodszych, u których związek ten nie był wyraźnie zauważalny.

Wyniki wskazują także, że ryzyko dysleksji jest uwarunkowane w stopniu zauważalnym sprawnością ruchową rąk u dzieci 6-letnich o znacznym stopniu ryzyka. Ponadto jest determinowane sprawnością wzrokową w grupie dzieci o znacznym stopniu ryzyka, niezależnie od ich wieku.

Można też dostrzec zależność między ryzykiem dysleksji a sprawnością słuchową, w grupie młodszych dzieci zagrożonych znacznym stopniem ryzyka dysleksji. Ryzyko dysleksji może też mieć związek ze stopniem rozwoju mowy, co jest szczególnie zauważalne w przypadku dzieci 6-letnich o znacznym stopniu ryzyka dysleksji. Związek ryzyka dysleksji ze stopniem orientacji przestrzennej można zauważyć zwłaszcza w przypadku dzieci z grupy znacznego stopnia ryzyka dysleksji niezależnie od ich wieku. Badania wykazały także, że ryzyko dysleksji może być uwarunkowane zdolnością koncentracji, szczególnie w młodszej grupie dzieci (5-letnich) o znacznym stopniu ryzyka dysleksji, u starszych dzieci oraz znajdujących się w grupie przeciętnego stopnia ryzyka dysleksji związek ten nie był wyrazisty. W niektórych obszarach związek ten może być nieznaczny, a w innych jest wyraźnie zauważalny. Zdecydowane jednak zależności między ryzykiem dysleksji a rozwojem psychomotorycznym można odnotować w przypadku dzieci starszych oraz znajdujących się w grupie znacznego stopnia ryzyka dysleksji.

Podobne wyniki badań potwierdzające postawioną w badaniach hipotezę uzyskało wielu badaczy tego problemu. Zgodnie stwierdzają, że zaburzenia psychoruchowe mogą przekładać się bezpośrednio na trudności związane z nauką oraz nawiązywaniem kontaktu z innymi²⁰. Dysprak-

20 C. S. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego - diagnoza i postępowanie*, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2012, s. 31.

sja ruchowa, polegająca na słabej koordynacji ruchowej, w tym w planowaniu czynności ruchowych i ich właściwej organizacji, może dotyczyć czynności wykonywanych w zakresie motoryki dużej i małej; zaburzeniem powiązaniem z dyspraksją jest dysgrafia, która polega na trudności w estetycznym i czytelnym pisaniu. Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego (SLI), występujące w sytuacji, gdy mowa jest słabiej rozwinięta niż pozostałe sfery rozwoju dziecka, powodują trudności w zakresie mówienia lub rozumienia mowy²¹.

W każdym jednak zauważonym przypadku nieprawidłowości w rozwoju dziecka konieczne jest podjęcie odpowiednich działań terapeutycznych. Analiza stanu rozwoju motoryki dużej i małej, zdolności wzrokowych i słuchowych, mowy a także orientacji w przestrzeni i koncentracji może przyspieszyć postawienie odpowiedniej diagnozy stopnia zagrożenia ryzyka dysleksji.

Wśród wielu sposobów usprawniania rozwoju psychoruchowego dzieci godna polecenia jest koncepcja integralnego pedagogiczno-terapeutycznego wspierania rozwoju (IPTW) autorstwa J. i A. Majewskich. Inny rodzaj terapii stanowi metoda dobrego startu (MDS), opracowana przez M. Bogdanowicz. Polega ona na rozwijaniu funkcji stanowiących podstawę umiejętności czytania i pisania, w tym funkcji językowych, spostrzeżeniowych (wzrokowych, słuchowych, dotykowych i kinestetycznych, czyli odczuwanie ruchu) oraz motorycznych. Pozytywne efekty można uzyskać także za pomocą Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, według której ruch ma służyć wspomaganie rozwoju psychoruchowego i terapii jego zaburzeń.

Kamila Plewińska, Danuta Al-Khamisy

21 K. Sochacka, *Specjalne potrzeby u specyficzne trudności*, [w:] E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, T. IV, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.

Ewa Dolińska, Danuta Al-Khamisy

Ryzyko dysleksji a umiejętność czytania uczniów klasy drugiej

Dziecko ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisanie w szkole na etapie edukacji wczesnoszkolnej zawsze jest dla nauczyciela wyzwaniem. Zgodnie z rozporządzeniem o pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczęszcza ono do szkoły na równych prawach ze wszystkimi dziećmi o prawidłowym rozwoju psychoruchowym. Do zdiagnozowania trudności jest traktowane na równi z pozostałymi uczniami, mimo że wymaga dostosowania metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Należy zatem uświadamiać nauczycielom ten problem, aby dziecko nie doznało niepowodzeń szkolnych już na wstępnym etapie edukacji. Nadal bowiem obserwuje się u nauczycieli niski poziom kompetencji w zakresie rozpoznawania zależności między różnorodnymi przejawami zachowań uczniów a ich źródłem oraz własnym oddziaływaniem, mającym wpływ na ich regulację.

Pojęcie dysleksji

Już w 1895 roku Hinshelwood¹ sformułował pierwszą definicję dysleksji, w której przyjął, że ma ona podłoże biologiczne i neurologiczne. Nazwał ją ślepotą wyrazową i stwierdził, że występuje w wielu odmianach, z której jedną jest niezdolność do rozpoznawania pojedynczych liter. Jako przyczynę podawał uszkodzenie mózgu, najczęściej występujące z lewej jego strony, a objawem jest brak pamięci wzrokowej wyrazów, w wyniku czego jednostka nie widzi wyrazów. Współczesna wiedza obaliła założenia Hinshelooda, ponieważ lokalizacja mózgowa funkcji psychicznych nie jest taka sama u dzieci i dorosłych. Mechanizm mózgowego opanowania czytania nie jest wrodzony, a mózg ma dużą plastyczność, co umożliwia kompensację wczesnych uszkodzeń.²

1 G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2013, s. 48.

2 Tamże s. 48.

Definicja przyjęta w 1968 roku w Dallas (USA) przez Światową Federację Neurologów problem dysleksji formułuje następująco: „Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenie manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania konwencjonalnych metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych zdolności poznawczych, które często są uwarunkowane konstytucjonalnie”.³ Polska autorka w dziedzinie badań nad dysleksją Marta Bogdanowicz, na ich podstawie uzupełniła listę przyczyn dysleksji o zaburzenia koordynacji tych funkcji, a więc integracji percepcyjno-motorycznej.

Według Bogdanowicz⁴ dysleksja stanowi syndrom zaburzeń wyższych czynności psychicznych, które przejawiają się w postaci specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, warunkowanych parcjalnymi zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego, funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisanie oraz ich integracji.

Jako pierwsza w Polsce trudności w czytaniu i pisaniu szeroko omówiła w latach 60. ubiegłego wieku Halina Spionek. Skonstruowała ona na bazie metod francuskich szereg prób do oceny funkcji percepcyjno-motorycznych.

Dysleksja to szeroko ujmując specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, w procesach, w których dochodzi do przyporządkowywania wyraźnie określonym jednostkom graficznym wyraźnie określonych jednostek fonicznych języka naturalnego. Wszystko to łączy się z prawidłowym funkcjonowaniem funkcji psychomotorycznych, czyli sprawnością zarówno wszystkich analizatorów, jak i aparatu artykulacyjnego oraz sprawnością manualną, ale także bardzo ważną w tym procesie dojrzałością emocjonalno-motywacyjną. Analizator wzrokowy jest odpowiedzialny za odbiór bodźców wzrokowych, w tym znaków graficznych. Jego sprawne funkcjonowanie jest niezbędne w nauce czytania i pisanie. Podczas czytania sprowadza się do spostrzegania tekstu, wyodrębniania z niego wyrazów, a w nich kolejnych liter, tworzących sekwencje znaków w graficz-

3 M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji problem i diagnozowanie*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2005, s. 56.

4 E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 227.

nej strukturze wyrazu, odróżniania podobnych liter, zapamiętywania ich i rozpoznawania. Podczas pisania zachodzi proces przypominania sobie kształtu liter, sposobu łączenia ich w strukturę, jaką jest sylaba a następnie łączenia sylaby w wyrazy, wyrazów w zdania i konstruowanie tekstu prawidłowo rozplanowanego przestrzennie na kartce zeszytu. Analizator słuchowy odpowiada za percepcję czyli odbiór i rozpoznanie informacji słuchowych, w tym dźwięków mowy, ich zapamiętywania i przetwarzania. Uczestniczy w porozumiewaniu się za pomocą mowy. Analizator kinestetyczno-ruchowy odpowiada za odbiór doznań płynących z ciała, są to np. doznania dotykowo-kinestetyczne z poruszającej się ręki trzymającej długopis podczas czynności pisania.

To wszystko warunkuje postawę dziecka wobec konieczności opanowania umiejętności czytania, ponieważ zaburzenie jednej z funkcji będzie miało konsekwencje w całym procesie.

M. Bogdanowicz⁵ podczas badań zauważyła, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, z tak zwaną dysleksją rozwojową, są zazwyczaj zauważani w szkole wówczas, gdy ich niepowodzenia w nauce nasilają się. Z reguły trudności w uczeniu się czytania (dysleksja), poprawnej pisowni (dysortografia) i dbania o właściwy poziom graficzny pisma (dysgrafia) są ostatecznie rozpoznawane z końcem okresu nauczania początkowego, kiedy okazuje się, że nie ustępują one mimo zwykłych zabiegów pedagogicznych nauczyciela i dodatkowej pomocy w nauce. Pomimo że wspomniane trudności pojawiają się od początku nauki czytania i pisania, niejednokrotnie o dysleksji rozwojowej orzeka się dopiero w klasach starszych.

Według W. Brejnaka i K.J. Zabłockiego⁶ zagadnienie trudności w przyswajaniu sobie przez uczniów czytania i pisania jest problemem doniosłym, z uwagi na ujemne skutki zaburzeń dyslektycznych dla prawidłowego rozwoju intelektualnego i emocjonalno-społecznego dzieci. Brak bowiem opanowania na dobrym poziomie tych umiejętności, natychmiast pociąga za sobą trudności szkolne nie tylko z językiem polskim, ale także z pozostałymi przedmiotami. Z kolei przeżywane przez dziecko niepo-

⁵ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji...*, op., cit., s. 7.

⁶ W. Brejnak, K.J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawski Oddział Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Oddział Terenowy Nr 1, Warszawa 1999, s. 3.

wodzenia w nauce, wpływają na zaburzenia funkcji intelektualnych, jak i motywację do nauki. W konsekwencji nasilają się zarówno trudności szkolne, jak i zaburzenia zachowania.

W literaturze funkcjonuje kilka typologii dysleksji, jedną z nich jest klasyfikacja⁷ biorąca pod uwagę patomechanizm i objawy oraz trudności w odniesieniu do terapii zaburzeń jako kryteriów klasyfikacyjnych:

Typ I to postać wzrokowa lub przestrzenna, obejmująca trudności w czytaniu, czyli dysleksję właściwą, dysortografię i dysgrafię. Główną przyczyną są tu zaburzenia percepcji wzrokowej, często powiązane z zaburzeniami rozwoju ruchowego i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz zaburzenia orientacji przestrzennej i w schemacie ciała. Typowym objawem jest popełnianie błędów w czytaniu, co poważnie utrudnia rozumienie czytanego tekstu.

Typ II to postać słuchowa, która występuje najczęściej, zaś wiąże się z dysleksją właściwą i dysortografią, co występuje na podłożu zaburzonej percepcji dźwięków mowy, często powiązanych z zaburzeniami funkcji językowych. Dzieci z tym typem dysleksji mają trudności z odróżnianiem i identyfikowaniem głosek podobnych fonetycznie, nie odróżniają słuchowo wyrazów. Analiza i synteza sylabowa i głoskowo-fonemowa sprawia im ogromne trudności, więc czytają powoli, zacinają się i często nie rozumieją czytanego tekstu, popełniają błędy głównie w pisaniu ze słuchu. Dzieciom tym jest trudno uczyć się języków obcych, mają problem z uczeniem się pamięciowym tekstów, tabliczki mnożenia, tytułów, dni tygodnia i nazw miesięcy.

Typ III to postać mieszana, która występuje najrzadziej, ale jednocześnie jest najtrudniejsza w likwidacji, gdyż wymaga złożonego postępowania terapeutycznego, obejmuje jako skutek dysleksję właściwą, dysortografię i dysgrafię, jednakże od pierwszego typu odróżnia ją złożoność patomechanizmu.

Typ IV to dysgrafia, która wiąże się z obniżeniem poziomu graficznego pisma i nie jest ona zbyt trudna do usunięcia, jeśli korektę rozpocznie się odpowiednio wcześniej, czyli w młodszym wieku szkolnym.

7 E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 236.

Typ V to dysortografia, polegająca na trudnościach stosowania zasad poprawnego pisania, co nie dotyczy tylko wąsko rozumianej ortografii. Jest ściśle związana z procesem nauczania zasad poprawnej pisowni i ich utrwaleniem, a także z obniżającym się poziomem czytelnictwa wśród dzieci.

Podsumowując: ryzyko dysleksji nie jest zatem stanem braku ogólnej zdolności do sprostania wymaganiom szkoły, lecz w relacyjnym ujęciu – brakiem zdolności do uczenia się określonych umiejętności: czytania i (lub) pisania.

Czytanie jako złożony proces umysłowy

Nabywanie przez dzieci umiejętności czytania jest podstawowym celem edukacji wczesnoszkolnej. Zdaniem D. Czelakowskiej⁸ szybkie i sprawne opanowanie techniki czytania wraz z umiejętnością korzystania z niej jako źródła wiedzy stanowi trudność, która nieprzewyciężona uniemożliwia operowanie tekstem i wykorzystanie jego treści. Opanowanie tej umiejętności jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju umysłowego dziecka.

G. Krasowicz-Kupis⁹ podkreśla, iż czytanie jest złożonym procesem intelektualnym, ponieważ ważne jest w nim nabywanie licznych umiejętności wzajemnie się uzupełniających i obejmuje on zarówno rozwój podstawowych umiejętności językowych oraz poziomu myślenia, umożliwiającego dokonywanie operacji na języku, jako materiale komunikacji, czyli świadomość językową, semantyczną i pragmatyczną, a także rozumienie i krytyczny stosunek do czytanych tekstów. Zalicza się do nich między innymi: adekwatny rozwój mowy, to jest prawidłową wymowę oraz umiejętność budowania różnego typu wypowiedzi, takich jak pytania, narracje itp. W procesie tym bardzo ważne jest rozumienie wypowiedzi, co oznacza, iż dziecko przyswoiło podstawowe umiejętności językowe zarówno fonologiczne, jak i morfologiczno-składniowe, a także semantyczne. Na proces ten składa się także pamięć werbalna, w tym fonologiczna, czyli

⁸ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Imuls, Kraków 2012, s. 65.

⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 4.

adekwatny poziom świadomości językowej na poziomie fonologicznym i morfologiczno-składniowym, a także semantycznym i pragmatycznym, oraz świadomość pisma jako systemu znaków, który rządzi się swoistymi regułami i ma określone odniesienie do mowy i do rzeczywistości. Należy też podkreślić, że w tym procesie uczestniczą również sprawności w zakresie uwagi oraz pamięci, w tym pamięci krótkotrwałej i operacyjnej, czyli odpowiedni poziom rozwoju myślenia, operacje umysłowe, odwracalność.

B. Zakrzewska¹⁰ twierdzi, iż wśród badaczy czytania brak jest zgodności co do pojęciowego ujęcia tej umiejętności. Istnieją zróżnicowane poglądy na istotę czytania, jego cel i metody nauczania. Autorka prezentuje spojrzenie na ten problem A. Brzezińskiej, która to uporządkowała różnorodne treści związane z tą umiejętnością i wyodrębniła dwie grupy definicji czytania, różniące się układem treści i sposobem ich interpretacji. Pierwszą grupę cechuje charakter lingwistyczny, a drugą charakter poznawczo-psychologiczny, czyli rozumienie czytanego tekstu.

Według Zakrzewskiej¹¹ należałoby jednak jeszcze wyodrębnić trzecią grupę definicji – strukturalną, która szczególnie eksponuje wielofunkcyjne właściwości czytania, w celu podkreślenia złożonej czynności tej umiejętności, angażującej wiele funkcji psychomotorycznych. Autorzy zwykle określają czytanie, jako złożony wieloetapowy i rozłożony w czasie proces, angażujący wiele funkcji psychomotorycznych: sensorycznych (wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne), ruchowych (artykulacyjne i manualne), poznawczych (pamięciowe, spostrzeżeniowe), oraz umysłowych.

Zdaniem D. Czelakowskiej¹² przebieg czynności czytania zależy w znacznym stopniu od rozwoju centralnego układu nerwowego dziecka, poziomu sprawności i zdolności współdziałania wzroku, słuchu, mowy oraz czynności motorycznych. Ma to istotne znaczenie dla zainteresowania dziecka czytaniem oraz osiąganymi sukcesami. Istotną rolę w tym procesie odgrywa również słuch fonematyczny, czyli wydzielanie zdań i wyrazów z potoku mowy, odróżnianie głosek o zbliżonych cechach fi-

10 B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1996, s. 15.

11 Tamże, s. 15.

12 D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej...*, op. cit., s. 66.

zycznych, synteza sylab w odpowiedniej kolejności podczas tworzenia słów i łączenia ich w zdania. Ważnym elementem w procesie nauki czytania jest rozwój psychomotoryczny, zwłaszcza coraz większa sprawność rąk i palców, która w połączeniu z wrażliwością zmysłów, zapewnia koordynację wzrokowo-ruchową. Umożliwia to zdolność manipulacji przedmiotami w toku bezpośredniego poznawania ich funkcji i znaczenia. W pierwszych latach nauki bardzo ważne są procesy poznania bezpośredniego. Spostrzeżenia wzrokowe i słuchowe decydują o gromadzeniu wiedzy na temat otaczającej rzeczywistości, zdobywane przez bezpośrednie doświadczenie i wielostronną aktywność dziecka. Jakościowe zmiany przyczyniają się do wzrostu zasobu słownictwa i pojęć. Stałe powiększanie czynnego słownika dziecka jest szczególnie ważne ze względu na wzrost poziomu myślenia. Wiąże się to ściśle z rozwojem pamięci słowno-logicznej, zależnej od właściwości układu nerwowego i aktywności zmysłowo-ruchowej.

D. Czelakowska¹³ podaje, iż bardzo ważnym procesem poznawczym jest myślenie, które wiąże się z rozumowaniem i wieloma innymi zdolnościami poznawczymi, między innymi: klasyfikowaniem, abstrahowaniem, uogólnianiem, rozumowaniem indukcyjnym i dedukcyjnym, a nawet z przetwarzaniem dotychczasowych treści i ich struktur. Myślenie przyczynia się do zrozumienia istotnych cech zjawisk i przedmiotów, ich związków i relacji. Może występować również wówczas, gdy konkretne przedmioty nie działają na zmysły dziecka. Proces ten kształtuje się stopniowo i jest zależny od aktywności oraz bezpośrednich doświadczeń. Najczęściej wyodrębnia się myślenie logiczne, umożliwiające wykrywanie zależności oraz myślenie krytyczne zawierające elementy wnioskowania i oceny, a dotyczące kontroli zdobytych informacji. Myślenie krytyczne jest bardzo ważne w procesie czytania, kiedy odbiorca analizuje uzyskane informacje pod kątem celowości i przydatności przekazu w celu zrozumienia myśli przewodniej, wartości estetycznych czy realizacji określonych sugestii, np. prawdziwości lub fikcji zaprezentowanego świata.

13 D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej...*, op. cit., s.67.

D. Czelakowska¹⁴ podkreśla, iż czytanie jest środkiem, za pomocą którego uczeń poznaje treść mowy utrwalonej na piśmie, a dzięki zapisanym słowom doświadczenie i wiedza wielu społeczności może stać się własnością każdego człowieka, a potem zostać przekazana innym pokoleniom.

Według B. Zakrzewskiej¹⁵ czytanie to proces przyporządkowywania wyrażnie określonym jednostkom graficznym wyrażnie określonych jednostek fonicznych języka naturalnego, lecz ze względu na złożoność problemu umiejętności czytania wyróżnia się trzy integralnie połączone aspekty:

- techniczny – technika czytania i pisania, kojarzenie grafemów z fonemami i odwrotnie,
- semantyczny – rozumienie czytanego tekstu,
- krytyczno-twórczy – refleksyjna i krytyczna ocena odczytywanych treści.

Umiejętność czytania w opinii E. Jarosz i E. Wysockiej¹⁶ stanowi złożoną, wieloetapową i rozłożoną w czasie czynność, angażującą wiele funkcji psychomotorycznych, czyli jest skomplikowanym procesem, angażującym w wieloraki sposób różnorodne czynności dziecka. Należą do nich funkcje sensoryczne, czyli wzrokowe, słuchowe oraz kinestetyczne, a także funkcje ruchowe, wśród których znajdują się funkcje artykulatoryjne i manualne. Bardzo ważnym elementem nabywania umiejętności czytania są również funkcje poznawcze, a wśród nich zarówno spostrzeżeniowe, jak i pamięciowe, a głównie czynności umysłowe. Jest to proces przyporządkowywania wyrażnie określonym jednostkom graficznym wyrażnie określonych jednostek fonicznych języka naturalnego.

¹⁴ Tamże, s.65.

¹⁵ B.Zakrzewska, *Trudności w czytaniu...*, op. cit., s.15.

¹⁶ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna...*, op. cit., s. 225.

Metodyka badań

Głównym celem prezentowanych badań jest poszukiwanie związku między ryzykiem dysleksji, a umiejętnością czytania uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej.

Cele szczegółowe to:

- rozpoznanie ryzyka dysleksji wśród uczniów klasy drugiej,
- charakterystyka umiejętności czytania uczniów klasy drugiej w zakresie: rozumienia tekstu, techniki czytania, tempa czytania, znajomości liter i cyfr, zachowania się ucznia podczas wykonywania zadań,
- określenie związku między ryzykiem dysleksji i umiejętnością czytania, a takimi determinantami, jak wiek i płeć.

Postawiona hipoteza zakłada, że poziom ryzyka dysleksji warunkuje umiejętność czytania w zakresie badanych aspektów.

Badania zostały zrealizowane wśród 30 uczniów klas drugich, 15 dziewczynek i 15 chłopców urodzonych w 2007 r., którzy stanowią grupę reprezentatywną dla 193 dzieci z tego rocznika uczęszczających do klasy drugiej w Szkole Podstawowej nr 5 w Piasecznie. Podczas badań zastosowano technikę obserwacji w celu rozpoznania zachowania się uczniów podczas wykonywania zadań, analizę dokumentów, czyli prace uczniów, w celu sprawdzenia znajomości wszystkich liter, a w szczególności tych o podobnych kształtach oraz ich zapisu. Analizowano też prace uczniów, które polegały na rysowaniu prostych szlaczków oraz figur geometrycznych. Wykorzystane narzędzia to Skala Ryzyka Dysleksji oraz Test Czytania Głośnego – *Dom Marka* Marty Bogdanowicz. Skala Ryzyka Dysleksji pozwoliła określić poziom gotowości psychomotorycznej w zakresie motoryki dużej, motoryki małej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, funkcji wzrokowych, funkcji słuchowo-językowych, lateralizacji, orientacji w lewej i prawej stronie schematu ciała i w przestrzeni, czytanie, pisanie. Natomiast drugie z narzędzi Test Czytania Głośnego – *Dom Marka*, określał umiejętności rozpoznawania małych i wielkich liter oraz cyfr, tempo czytania, rozumienie tekstu oraz technikę czytania.

Wyniki badań

Poziom ryzyka dysleksji w badanej grupie dzieci

Analiza wyników badań w zakresie ryzyka dysleksji w badanej grupie dzieci pozwala stwierdzić, że najliczniejszą grupę $N=26$ (86,7%) stanowią dzieci z brakiem ryzyka. Są jednak pojedyncze przypadki na pograniczu ryzyka dysleksji $N=1$ (3,3%), z umiarkowanym ryzykiem $N=1$ (3,3%), a dwoje dzieci z wysokim ryzykiem, co stanowi 6,7% badanych. Nie zauważa się w tym ogólnym poziomie ryzyka dysleksji, różnicy pomiędzy płciami, ponieważ zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców jest tyle samo dzieci bez ryzyka, jak i podobna grupa z wysokim ryzykiem, po jednym dziecku. Można zauważyć, że w grupie dziewcząt znajduje się jedna osoba z umiarkowanym ryzykiem, a wśród chłopców jest dziecko z pogranicza ryzyka dysleksji.

Poziom rozwoju w zakresie motoryki małej

W zakresie motoryki małej, podczas takich zadań jak, posługiwanie się nożyczkami, zawiązywanie sznurowadeł, zapinanie guzików i wiązanie kokardek, zdecydowana większość dzieci nie wykazuje problemów. Jednak wśród badanych dzieci dwie dziewczynki i jeden chłopiec przejawiają nasilone trudności, które wraz z innymi problemami mogą być podstawą stwierdzenia wysokiego ryzyka dysleksji. U jednego dziecka stwierdzono trudności stopnia znacznego i u jednego stopnia umiarkowanego. W sumie troje dzieci, dwie dziewczynki i jeden chłopiec miało największe trudności w wykonywaniu zadań przewidzianych do badania funkcjonowania w zakresie motoryki małej. Podczas obserwacji daje się zauważyć, że dzieci te chodzą z rozwiązanymi sznurówkami, ich prace są niestaranne, mają problem z wycinaniem narysowanego kształtu, denerwują się, gdy prosi się je o zawiązanie butów. Dzieci te wymagają szybkiej pomocy terapeuty pedagogicznego.

Poziom rozwoju w zakresie motoryki dużej

W zakresie motoryki dużej badaniu podlegały takie aspekty, jak sprawność ruchowa, uczestnictwo w zabawach ruchowych i na zajęciach

fizycznych. W tych obszarach również zdecydowana większość dzieci nie miała trudności i chętnie wykonywała zadania, wykazując się dobrą sprawnością ruchową i chęcią udziału zarówno w zabawach ruchowych, jak i zajęciach fizycznych. Tylko czworo dzieci miało problemy w wykonaniu zadań, z czego jedno dziecko jest na pograniczu ryzyka dysleksji, jedno z umiarkowanym ryzykiem i dwoje dzieci, jedna dziewczynka i jeden chłopiec mają wysokie ryzyko dysleksji. Dzieci te niechętnie biorą udział w zabawach ruchowych, a podczas zajęć wychowania fizycznego nie wykonują ćwiczeń, ponieważ te sprawiają im trudność. Tłumaczą, że boli je głowa, noga lub ręka. Dzieci te wiercą się, kręcą, wymachują rękami, nie potrafią skupić uwagi na tym, co mówi i robi nauczyciel.

Poziom rozwoju funkcji wzrokowych

Poziom rozwoju funkcji wzrokowych był określany na podstawie takich zadań, jak znajomość wszystkich liter, a w szczególności tych o podobnych kształtach oraz ich zapis. Obserwacji podlegała także praca podczas rysowania prostych szlaczków oraz figur geometrycznych, ale także funkcjonowanie dziecka podczas zabawy układankami i puzzlami według wzoru. W tym zakresie u zdecydowanej większości, bo aż u 86,7% dzieci nie zauważa się trudności. U jednego dziecka rozpoznano trudności wskazujące na pogranicze ryzyka i u jednego umiarkowane ryzyko dysleksji, te dzieci popełniały nieliczne pomyłki podczas zadań. Dwoje uczniów miało duże trudności, przede wszystkim w odróżnianiu i zapamiętywaniu liter o podobnych kształtach, o identycznych kształtach, lecz inaczej położonych w przestrzeni, z odtwarzaniem prostych szlaczków i figur geometrycznych. Zaleca się jak najszybciej podjąć działania terapeutyczne w zakresie tych obszarów, aby uniknąć niepowodzeń szkolnych, wynikających z niskiej umiejętności czytania i pisanie

Poziom rozwoju funkcji językowych – percepcja

Funkcje językowe określano w trakcie zadań polegających na rozróżnianiu głósłki o podobnym brzmieniu, wyróżnianiu głósłki w słowach oraz łączeniu ich, zapamiętywaniu materiału uszeregowanego w sekwencji

i zapamiętywaniu krótkich wierszyków i piosenek. W tym obszarze, podobnie jak w poprzednim większość dzieci nie miała żadnych trudności. Tylko u jednego dziecka stwierdzono trudności na tyle nasilone, że rozpoznano u niego umiarkowane ryzyko dysleksji, natomiast dwoje dzieci, w tym jedna dziewczynka i jeden chłopiec, miało z tymi zadaniami duże trudności. Dzieci te myliły głoski o podobnym brzmieniu takie jak g – k, z – s, dlatego nie zawsze dostrzegały różnice w wypowiedzianych wyrazach. Dzieci z wysokim ryzykiem dysleksji miały trudności z łączeniem głosek w słowo, a także nie potrafiły wymienić po kolei nazw pór dnia i posiłków, dni tygodnia, pór roku oraz 4-cyfrowych szeregów. Trudność sprawiało im także wyodrębnianie szczegółów różniących dwa obrazki. Zapamiętywanie krótkich wierszyków i piosenek to dla tych dzieci też duży problem, mimo wielu powtórzeń nie potrafią ich powiedzieć czy zaśpiewać. Najpoważniejsze zaburzenia zanotowano u jednego chłopca, który miał największe trudności w zakresie odbioru dźwięków mowy, różnicowania głosek, dokonywania analizy i syntezy, nawet krótkich słów.

Poziom rozwoju funkcji językowych – ekspresja

Poziom rozwoju w zakresie funkcji językowych sprawdzano podczas swobodnych wypowiedzi dzieci. Okazało się, że większość dzieci, czyli 25 osób, wypowiada się prawidłowo, nie przekręca słów, nie myli przedrostków w wyrazach i buduje poprawne wypowiedzi. Natomiast troje dzieci, w tym jedna dziewczynka i dwóch chłopców, ma trudności z prawidłowym używaniem trudniejszych wyrazów i one też stanowią grupę z umiarkowanym ryzykiem dysleksji. Dwoje dzieci w badanej grupie, jedna dziewczynka i jeden chłopiec, wykazało wysokie ryzyko w tym zakresie. Dzieci te używały nieprawidłowych form gramatycznych, wypowiadały się pojedynczymi wyrazami, przekręcały słowa, miały wadliwą wymowę. One powinny być objęte programem ćwiczeń logopedycznych i korekcyjno-kompensacyjnych, a także wykonywać ćwiczenia w domu, w celu rozwijania umiejętności słownego wypowiadania się w życiu codziennym.

Poziom rozwoju w zakresie uwagi

Wśród badanej grupy zdecydowana większość, bo 86,7% dzieci potrafi skoncentrować się na wykonywanych zadaniach. Jednak dwóch chłopców wykazało się umiarkowanym ryzykiem dysleksji, co dało się zauważyć podczas samodzielnej pracy, kiedy to dzieci nie potrafiły przez dłuższy czas skupić się na zadaniu. Wysokie ryzyko dysleksji zanotowano u jednej dziewczynki i chłopca. Dzieci te szybko się niecierpliwiły podczas pracy, wstawały, wierciły się, kładły się na ławce. Jeszcze nie wykonają jednego zadania, a już pytają o następne, potrzebują częstej zmiany aktywności. W przypadku tych dzieci niezbędna jest praca nad ich koncentracją. Zaleca się zatem zajęcia z obszaru terapii pedagogicznej.

Poziom czytania w zakresie aspektów: technicznego, semantycznego, krytyczno-twórczego i zachowania podczas wykonywania zadań

Ocena techniki czytania

W badanej grupie większość dzieci $N=25$ (80%) czyta wyrazami i całymi zdaniami. W pozostałej grupie $N=5$, jedna dziewczynka i dwóch chłopców technikę czytania opanowali na poziomie budowania wyrazów z sylab, dziewczynka czyta głoskując z syntezą, lecz w przypadku krótkich wyrazów potrafi przeczytać je już bez konieczności głoskowania. Największe trudności wykazywał jeden chłopiec, u którego zaobserwowano czytanie techniką głoskową, w wielu przypadkach bez syntezy. Szczególne trudności sprawiało mu czytanie wyrazów ze zmiękczeniami przez głoskę „i” oraz wyrazów: teraz, kwitną, i tych wyrazów, w których grafem nie jest równoważny z fonemem.

Ocena tempa czytania tekstu

W zakresie tempa czytania badana grupa dzieci $N=20$ (60%) wykazała się w większości dobrym poziomem tempa czytania, z czego 7 dziewczynek i 13 chłopców charakteryzowało się szybkim tempem, czyli przeczytali tekst poniżej 1 minuty 15 sekund. Dało się zauważyć, że szybciej czytają chłopcy, gdyż nie zwracają oni uwagi na odpowiednią intonację, a także

na znaki interpunkcyjne. Natomiast druga grupa dzieci, 7 dziewczynek i jeden chłopiec czytali w umiarkowanie szybkim tempie, co oznacza, że przeczytali tekst w przedziale czasu między 1 minutą 15 sekundami, a 2 minutami 55 sekundami. Jedna dziewczynka czyta w umiarkowanie wolnym tempie, co spowodowane jest tym, iż czyta metodą głoskowania z syntezą i często zdarzało jej się mylić litery, ale przeważnie sama poprawiała i czytała dalej. Najsłabiej w tej próbie wypadł chłopiec, który czyta głoskując, myli litery, a niektórych nie zna i zgaduje patrząc na osobę dorosłą w celu potwierdzenia lub zaprzeczenia. W tym przypadku niezbędne są działania nauczyciela terapeuty oraz współpraca z rodzicami chłopca w celu zaproponowania ćwiczeń utrwalających czytanie.

Ocena tempa czytania wyrazów

W tym aspekcie dzieci wypadły bardzo dobrze, aż N=28 (93,3%) badanych wykonały zadanie w bardzo szybkim tempie, co oznacza, że w ciągu 1 minuty przeczytały powyżej 37 wyrazów. Dziewczynki czytały wyrazy o wiele szybciej od chłopców. W tym zadaniu nie trzeba było zwracać uwagi na znaki interpunkcyjne i odpowiednią intonację. U jednej dziewczynki zarejestrowano umiarkowane tempo, co oznacza, że przeczytała 21 wyrazów w ciągu 1 minuty. W tym zadaniu największe trudności miał chłopiec z dużym ryzykiem dysleksji, przeczytanie wyrazów sprawiało mu trudności ze względu na nieznajomość wielu liter.

Ocena znajomości liter i cyfr

Okazuje się, że zdecydowana grupa dzieci, N=25 (80%) zna wszystkie litery i cyfry. Dwie dziewczynki i dwóch chłopców czasem myliło niektóre znaki, lecz sami też poprawiali je podczas czytania. Natomiast nadal jeden chłopiec ma ogromne problemy podczas odczytywania zarówno liter jak i cyfr, nie wspominając już o liczbach, co u dziecka w drugiej klasie szkoły podstawowej nie powinno stwarzać problemów. U tego chłopca potrzebne są ćwiczenia utrwalające, które pozwolą na wyrównanie braków. Jest to ważne zadanie zarówno dla nauczyciela podczas zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, terapeuty pedagogicznego, ale także dla rodziców.

Ocena stopnia rozumienia tekstu

Zdecydowana większość dzieci, bo aż 83,37% dobrze rozumiała przeczytany tekst i nie miała trudności z odpowiedzią na zadawane pytania. Troje dzieci, w tym dwie dziewczynki i jeden chłopiec, odpowiedziało poprawnie tylko na część zadawanych pytań, co według skali opracowanej przez M. Bogdanowicz usytuowało je w grupie dzieci na przeciętnym poziomie. Dwoje dzieci, w tym jedna dziewczynka i jeden chłopiec, słabo rozumiało tekst i nie odpowiadało na pytania dotyczące rozumienia tego konkretnego tekstu. Ich odpowiedzi zupełnie odbiegały od treści zawartej w tekście.

Ocena zachowania się uczniów podczas wykonywania zadań

Z grupy 30 osób 26 dzieci nie ma problemu z koncentracją uwagi podczas wykonywania zadań. Tylko jedna dziewczynka i trzech chłopców miało trudności z koncentracją uwagi podczas wykonywania zadań. Szczególnie wysoki poziom trudności w trakcie pracy zaobserwowano u chłopca i dziewczynki, którzy niechętnie wykonywali zadania. Na ich twarzy można było zauważyć oznaki zmęczenia, znudzenia, zniechęcenia. Podczas wykonywania zadań wykonywali dodatkowe ruchy rąk i nóg, narzekali, wzdychali, sapali, ziewali, przeciągali się. Podczas wszystkich zadań uczniowie ci siedzieli podpierając głowę lub szukali przedmiotów, które mogliby wziąć do ręki. Wymagają oni dodatkowych ćwiczeń nad koncentracją uwagi, panowania nad ruchami, na przykład przez rzuty skierowane do celu oraz gry planszowe typu *memory* czy puzzle, odnajdywanie różnic na obrazkach oraz zabawy w ciepło – zimno. Dobrymi ćwiczeniami dla dziecka z trudnościami w zakresie uwagi jest również lepienie z plasteliny, czy też nawlekanie koralików i budowanie z klocków, ale zawsze w określonym celu.

Konkluzja

Zaprezentowane wyniki badań potwierdzają postawioną hipotezę. Poziom ryzyka dysleksji warunkuje umiejętność czytania uczniów klasy drugiej. Trudno jednoznacznie określić w badanej grupie 30 dzieci związek pomiędzy ryzykiem dysleksji a takimi zmiennymi, jak płeć i wiek. Zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt było po jednym dziecku z wysokim ryzykiem dysleksji. Chłopiec urodził się w lutym 2007 roku, a dziewczynka w listopadzie 2007 roku. Dziewczynka, która miała umiarkowane ryzyko dysleksji, była najmłodsza wśród badanych, ponieważ urodziła się w grudniu 2007 roku, a chłopiec z pograniczem ryzyka, tak jak ten z wysokim ryzykiem w lutym tegoż roku.

Wśród badanej grupy zaobserwowano indywidualne przypadki dzieci, które zostały zakwalifikowane jako dzieci z wysokim ryzykiem dysleksji, umiarkowanym i na pograniczu ryzyka. U tych samych dzieci występują znaczne trudności podczas czytania, pisania, w zakresie znajomości zarówno liter jak i cyfr, ale także trudności z koncentracją uwagi podczas wykonywania zadań. Wymagają one wsparcia pedagoga terapeutę w obszarze zaburzonych funkcji, których niski poziom uniemożliwia prawidłowe przyswojenie materiału, obowiązującego w edukacji wczesnoszkolnej. Mogą też warunkować dalsze trudności i brak sukcesów w późniejszych etapach nauki. Dlatego w przypadku tych dzieci niezbędna jest praca zarówno terapeuty pedagogicznego podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, nauczyciela podczas zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, ale przede wszystkim współpraca domu ze specjalistami, którzy wskażą ćwiczenia usprawniające zaburzone funkcje. Wsparcie edukacyjne należy ukierunkować zarówno na ogólny ich rozwój, jak też korekcję i kompensację zaburzonych funkcji, co ułatwi im opanowanie umiejętności czytania. Należy ćwiczyć z nimi koncentrację uwagi, rozwijać spostrzegawczość, usprawniać koordynację wzrokowo-ruchową i sprawność manualną, a także rozwijać percepcję słuchową, kształtować umiejętność porównywania, segregowania i samokontrolę. Działania te nie tylko ułatwią opanowanie wiadomości i umiejętności, które są przewidziane pro-

gramem nauczania, ale też zapobiegają powstawaniu wtórnych zaburzeń emocjonalnych w zachowaniu. W przypadku dzieci z wysokim ryzykiem dysleksji należy pracować nad wszystkimi aspektami, aby ułatwić im opanowanie umiejętności czytania i pisania. Należy doskonalić zarówno sprawność rąk poprzez rzucanie, chwytanie, lepienie, wycinanie, wydzieranie oraz zabawy konstrukcyjne, ale także prowadzić ćwiczenia usprawniające funkcje wzrokowe, takie jak dobieranie jednakowych obrazków, segregowanie w grupy tematyczne, uzupełnianie brakujących elementów, analizę i syntezę wzrokową, dobieranie w pary. Usprawnienia wymagają też funkcje słuchowe poprzez odtwarzanie struktur dźwiękowych czyli wystukiwanie, czy też wyklaskiwanie usłyszanego rytmu, dzielenie prostych zdań na wyrazy, wyrazów na sylaby i wyrazów na głoski, układanie wyrazów z sylab, tworzenie wyrazów zawierających dane sylaby, tworzenie wyrazów na podstawie podanej głoski, wzbogacanie słownika poprzez dodawanie głoski.

Ewa Dolińska, Danuta Al-Khamisy

Mariola Mrówka, Ewa Słodownik-Rycaj

Środowisko rodzinne a powodzenia i niepowodzenia szkolne dziecka

Tematem pracy jest oddziaływanie środowiska rodzinnego na powodzenia i niepowodzenia szkolne dziecka. Staranne zbadanie problemu niepowodzeń w edukacji wczesnoszkolnej pomoże znaleźć ich przyczyny w tak wczesnym wieku. Godny zauważenia jest fakt, że to rodzina jako pierwsze środowisko w życiu młodego człowieka może znacznie pomóc w odnoszeniu przez niego sukcesów w nauce.

Rodzina jest najważniejszą grupą społeczną, środowiskiem pierwotnym najbardziej trwałym dla człowieka. *Jest to najbliższy człowiekowi krąg środowiskowy, a zarazem najwcześniej mu dostępny i oddziałujący na niego*¹. W niej dziecko kształtuje swoją osobowość, sferę emocjonalną oraz intelektualną, uczy się zachowań odpowiednich do sytuacji. Od niej zależy także stosunek dziecka do szkoły. Jeżeli rodzice interesują się szkołą, regularnie ją odwiedzają, pomagają odrabiać lekcje, uczeń się wówczas stara nie tylko dla siebie, ale także aby zadowolić rodziców.

Rodziny pełnią określone funkcje, które wspomagają lub hamują optymalny rozwój swoich członków. Są one następujące:

1. Biologiczno-opiekuńcza: powiększanie rodziny, zapewnienie codziennych usług takich jak: pożywienie, ubranie, zapewnienie odpowiednich warunków snu, odpowiedniego rozwoju fizycznego, bezpieczeństwa.
2. Kulturalno-towarzyska: organizacja zabawy, wypoczynku, zapewnienie zdrowia psychicznego członków i związanych z nim stabilizacji, miłości, przynależności.
3. Ekonomiczna: podejmowanie pracy zarobkowej, utrzymywanie członków rodziny.
4. Wychowawcza: rozumienie i przyswajanie takich pojęć, jak: wzajemny szacunek, atmosfera emocjonalna w domu, reakcja na problemy, na-

¹ S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004 r., s. 49.

uka dobrego zachowania, przekaz obyczajów, tradycji i języka ojczystego, ale także podejścia do pracy i szkoły.

Wszystkie funkcje są bardzo ważne i zależne od siebie. Jeśli choć jedna nie zostanie należycie spełniona, to mimo starań, i pozostałe nie będą dobrze realizowane.

Sytuację dziecka w rodzinie określają konkretne warunki. Według M. Tyszkowej są to: warunki społeczno-ekonomiczne, warunki społeczno-psychologiczne i warunki kulturalne².

Warunki te mogą wyznaczać karierę szkolną dziecka, poprzez oddziaływanie na wystąpienie niepowodzeń szkolnych. Według Jana Konopnickiego pojęcie *powodzenia i niepowodzenia w nauce szkolnej możemy i musimy rozpatrywać zawsze łącznie, w nauczaniu bowiem, kiedy kończy się powodzenie, wówczas zaczyna się niepowodzenie- i odwrotnie*³. Odwołując się do definicji J. Konopnickiego można stwierdzić, że powodzenia i niepowodzenia to proces, trwający dłuższy okres czasu, a dotyczący zarówno procesu uczenia się, jak i zachowania ucznia. Sięgając pamięcią wstecz, możemy sobie przypomnieć moment, kiedy my chodziliśmy do szkoły. Zazwyczaj osoby, które gorzej się zachowywały lub pełniły funkcje klasowego „klauna”, miały także gorsze stopnie.

Czesław Kupisiewicz dokonał podziału przyczyn niepowodzeń szkolnych na:

1. Społeczno-ekonomiczne;
2. Biopsychiczne;
3. Dydaktyczne⁴.

Czynniki społeczno-ekonomiczne oddziałują w sposób niezwykle istotny. Zwłaszcza dają o sobie znać zbyt niskie dochody przypadające na członka rodziny, złe warunki mieszkaniowe, za krótka ilość snu oraz brak miejsca w domu dla dziecka. Te przyczyny utrudniają zaspokojenie potrzeb bytowych, zdrowotnych, ale i społecznych, ponieważ osoby posiadające niskie dochody zazwyczaj nie mają czasu i ochoty na spotkania ze znajomymi, same izolują się od najbliższego otoczenia, a także często otoczenie izoluje taką rodzinę. Istnieją również inne zjawiska budzące niepokój. W społeczeństwie pol-

2 M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964 r., s. 63-70.

3 J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966 r., s. 14.

4 C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, „Graft- Punkt”, Warszawa 1985 r., s. 261.

skim doszło do zmiany hierarchii potrzeb. Dla wielu ludzi, niezależnie od sytuacji majątkowej, ważniejsze od psychiczno-rozwojowych potrzeb dziecka staje się zarabianie pieniędzy.

Przyczyny biopsychiczne to poziom inteligencji, cechy charakteru, stan zdrowia i ogólny rozwój. Uczeń, który zaczyna naukę częściowo jest już ukształtowany. Różne cechy charakteru mogą być wzmacniane w domu, w zależności od wartości wyznawanych w poszczególnych rodzinach. Ważne jest również zdrowie. Zatem harmonia rozwojowa w znacznym stopniu warunkuje możliwość osiągnięcia sukcesów w szkole.

Czynniki dydaktyczne niepowodzeń szkonych dzieli się na trzy grupy:

1. Związane z zewnętrznymi warunkami pracy dydaktycznej nauczyciela – różne braki systemu szkolnego, nieodpowiednie podręczniki, duża liczebność uczniów w klasie, małe wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, dwuzmianowość;
2. Związane z działalnością nauczyciela – błędy w metodach nauczania wynikające z niedostatecznej wiedzy o uczniach, wynikające z małej ilości czasu do poświęcenia sprawom indywidualnym ucznia, brak dobrego przygotowania się do lekcji oraz mała chęć i możliwość samokształcenia i podnoszenia własnych kwalifikacji;
3. Związane z dydaktyczną pracą ucznia – niechęć do nauki, brak motywacji, zła metoda nauki, lenistwo, lekceważenie obowiązków szkolnych⁵.

Jednym z ważniejszych czynników są właśnie błędy dydaktyczne i wychowawcze, a one przede wszystkim zależne są właśnie od nauczycieli. Są to: nieprawidłowa organizacja pracy podczas zajęć lekcyjnych, dobranie nieodpowiednich metod nauczania oraz złych form pracy, brak połączenia teorii z praktyką, brak systematyczności przy sprawdzaniu wiedzy, umiejętności i prac domowych, niedostateczna znajomość uczniów, pozostawienie uczniów z trudnościami bez pomocy i opieki⁶.

Istnieją 3 sposoby przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym według

C. Kupisiewicza:

⁵ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005 r., s. 158-161.

⁶ A. Domagała- Kręcioch, *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008 r., s. 68.

1. Profilaktyka pedagogiczna;
2. Diagnoza pedagogiczna;
3. Terapia pedagogiczna⁷.

W profilaktyce pedagogicznej chodzi o zapobieganie powstaniu luk w wiedzy i umiejętnościach oraz o przeciwdziałanie niepożądanym zjawiskom społecznym. Diagnozując ucznia nauczyciel powinien przeprowadzać różnego rodzaju kontrolę i ocenę wiedzy, aby móc w miarę możliwości wykryć jego braki, a także określić jego mocne strony. Terapia pedagogiczna w przypadku niepowodzeń polega na wyrównywaniu braków poprzez np. zajęcia indywidualne. Nauczyciel, który zna ucznia, jest w stanie dostosować odpowiednie metody i formy, tak aby wspomóc dziecko.

Jak wspomniano na wstępie przedmiotem badań niniejszej pracy było oddziaływanie rodziny na występowanie powodzenia i niepowodzenia szkolnego. Celem zaś zbadanie charakteru relacji zachodzących w badanych rodzinach i określenie, jak to przekłada się na sukcesy i porażki w szkole. Wyodrębnione problemy badawcze dotyczyły zależności między osiągnięciami ucznia a sytuacją materialną, pozycją dziecka, stosunkami rodzinnymi, czasem wolnym oraz poziomem wykształcenia rodziców. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Dzięki przygotowanemu kwestionariuszowi ankiety dla rodziców można było w dość szybki sposób zebrać wyniki 84 osób badanych. Specjalny kwestionariusz wywiadu dla wychowawców pomógł uzyskać wiedzę na temat niepowodzeń szkolnych w drugiej klasie szkoły podstawowej i określić, jak dużo jest dzieci borykających się z tym problemem. Badania wspomogła technika skali ocen.

Dobór grupy miał charakter celowy. Badania dotyczyły rodzin, których dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej w Warszawie przy ul. Lokajskiego 3, jednak dobór klas miał charakter losowy. Badaniami zostali objęci rodzice, uczniowie i ich nauczyciele.

Celem ustalenia, jak liczna jest grupa dzieci z trudnościami w nauce, stworzono skalę ocen, skupioną na trzech obszarach edukacyjnych: edukacji matematycznej, polonistycznej oraz języku obcym – angielskim.

7 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1969r., s. 237-238.

Trzy wychowawczynie klas wytypowanych do badania zostały poproszone o wypisanie wszystkich ocen dzieci z dziennika elektronicznego i zsumowanie ich, zgodnie z przyjętymi punktami, gdzie 5 punktów przyznawano za ocenę A, 4 za B, 3 za C, 2 za D i 1 za ocenę E.

Analiza tak zebranego materiału pokazała, że w badanych drugich klasach szkoły podstawowej występują niepowodzenia szkolne. Najwięcej dzieci z trudnościami w nauce odnotowano w klasie A, kolejno w klasie B i C. W większości dzieci nie radziły sobie z treściami edukacji matematycznej, następnie polonistycznej, najmniej dzieci miało problem z językiem angielskim. W trzech klasach łącznie jest 73 uczniów, z czego 19 ma problemy w nauce. Warto zaznaczyć, że 6 osób spośród 19, to dzieci mające różne problemy w domu rodzinnym ze względu na np. wielodzietność, występowanie zjawisk patologicznych, brak środków na podstawowe pomoce dydaktyczne, brak czasu ze strony rodziców, czy też brak wsparcia w zakresie motywacji do nauki.

Na potrzeby pracy podzielono ankietowane rodziny, na te które przyznały, że w przypadku ich dzieci występują niepowodzenia szkolne oraz te, które nie deklarowały występowania tego problemu. W ten sposób uzyskano Grupę I – rodziny w, których dzieci osiągają sukcesy szkolne – 74, oraz Grupę II – o liczebności 10 rodzin, w której dzieci mają trudności w nauce.

W przedstawionej poniżej analizie zwrócono uwagę na tę część badań, która dotyczyła porównania grup, tak by wskazać czynniki dające podstawę do określenia problemu, co z kolei mogłoby być pomocne w podjęciu działań profilaktycznych.

Pierwszą poruszoną kwestią są dochody w rodzinie. W grupie, gdzie nie odnotowano niepowodzeń, przeważają wyższe dochody niż w grupie II, co obrazuje Tabela 1. W grupie II co czwarta osoba zadeklarowała dochód nie większy niż 1600 zł na osobę.

Tabela 1. Dochód w rodzinie

	Grupa I	%	Grupa II	%
a) 0-800 zł	9	12,2%	4	40,0%
b) 801-1600 zł	32	43,2%	4	40,0%
c) 1601- 2400 zł	18	24,3%	2	20,0%
d) 2401- 3200 zł	13	17,6%	0	
e) 3201- więcej zł	2	2,7%	0	
Razem	74	100,0%	10	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Prawie połowa osób z grupy I posiada własne mieszkanie lub dom, co zwiększa komfort rodziny. W grupie II 40% osób mieszka u rodziny, co może osłabiać stosunki rodzinne.

Tabela 2. Warunki mieszkaniowe

	Grupa I	%	Grupa II	%
a) Posiadamy własne mieszkanie/dom	33	44,6%	3	30,0%
b) Mieszkamy u rodziny	19	25,7%	4	40,0%
c) Posiadamy mieszkanie komunalne/spółdzielcze	18	24,3%	2	20,0%
d) Wynajmujemy od osób prywatnych	4	5,4%	1	10,0%
Razem	74	100,0%	10	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Kolejną badaną kwestią były relacje w rodzinie. Porównując dwie grupy, zwrócono uwagę na ciekawą prawidłowość – w grupie I rodzice starają się wyjaśniać pojawiające się problemy rozmawiając z dzieckiem, zaś w grupie II tylko połowa deklarowała takie zachowania. Pozostali zakazują dziecku przyjemności i nie chcą słuchać jego tłumaczeń (Tabela 3). Trudno więc mówić o poprawności relacji, co nie stwarza klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Rozmową można wiele zdziałać. Często rodzicom błędnie się wydaje, że dzieci niewiele rozumieją. One uważnie słuchają i próbują przetwarzać informacje. Jeśli wiedzą, że w sytuacji wy-

stąpienia problemu, mogą przyjść i porozmawiać, nie będą czuły się odrzucone i nie będą ukrywać problemów

Tabela 3. Reakcja rodzica na problem dziecka

	Grupa I	%	Grupa II	%
a) Staram się dowiedzieć dlaczego zaistniała dana sytuacja, rozmawiam, wspieram dziecko	60	81,1%	5	50,0%
b) Mówię mu, że jest do niczego i nigdy więcej ma nie popełnić tego błędu, dominuje krzyk	0	0,0%		
c) Zakazuję mu przyjemności, nie chcąc słuchać jego tłumaczeń	11	14,9%	5	50,0%
d) Inne	3	4,1%		
Razem	74	100,0%	10	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Skupiając się na profilaktyce problemu niepowodzeń warto zwrócić uwagę na Tabelę 4. W niej szczególnie widać różnice między grupami dzieci z problemami szkolnymi i dziećmi osiągającymi sukcesy edukacyjne. W grupie I prawie 90% badanych spędza z dzieckiem od 2 godzin do więcej niż 3 godzin dziennie. Jest to czas przeznaczony na zabawę i przyjemności, ale również na obowiązki. W grupie II widać, że połowa osób spędza ze swoim dzieckiem mniej niż godzinę dziennie. Dane te wydają się alarmujące.

Tabela 4. Czas w ciągu dnia spędzany z dzieckiem

	Grupa I	%	Grupa II	%
a) Ok. godziny dziennie lub mniej	7	9,5%	5	50,0%
b) Od 2 do 3 godzin	34	45,9%	2	20,0%
c) Więcej niż 3 godziny	33	44,6%	3	30,0%
Razem	74	100,0%	10	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Wspominając o wspólnym spędzaniu czasu, warto zwrócić uwagę, że wyniki badań różnią się w dwóch grupach, jeśli chodzi o odrabianie pracy domowej (Tabela 5). Wyraźnie w grupie I widać, że to matka pomaga dziecku odrabiać lekcje, podczas gdy co szósta z osób w grupie II przyznaje, że dziecko odrabia lekcje samodzielnie. Jeśli weźmiemy pod uwagę wcześniejsze wyniki mówiące o spędzaniu czasu, można wysnuć wniosek, że czas spędzany z dzieckiem przeznaczany jest przede wszystkim na przyjemności, zaś obowiązki szkolne są przez rodziców marginalizowane bądź wręcz bagatelizowane.

Tabela 5. Osoba pomagająca odrabiać lekcje

	Grupa I	%	Grupa II	%
a) Dziecko odrabia lekcje samodzielnie	23	31,1%	6	60,0%
b) Matka	38	51,4%	3	30,0%
c) Ojciec	4	5,4%		
d) Dziadkowie	6	8,1%		
e) Rodzeństwo	3	4,1%	1	10,0%
Razem	74	100,0%	10	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Przechodząc do wniosków końcowych należy stwierdzić, że udało się pokazać, iż rodzina w dużym stopniu warunkuje powodzenia i niepowodzenia dziecka w nauce. Jeżeli wszystkie funkcje rodziny realizowane są w sposób harmonijny, zapewnione są warunki, które powinny dawać dziecku poczucie miłości, komfortu i szczęścia, to możemy wówczas mieć nadzieję, że dziecko będzie odnosić sukcesy w szkole. Decyzja o posiadaniu dziecka winna być poprzedzona uświadomieniem sobie konieczności zapewnienia mu dobrych warunków materialnych, mieszkaniowych, ale również potrzeb wyższych – poczucia przynależności, bezpieczeństwa, miłości. Mimo wielu trudów posiadania dziecka, większości udaje się stworzyć rodziny, gdzie młody człowiek może się rozwijać bez obawy, że będzie odnosić niepowodzenia szkolne.

Mariola Mrówka, Ewa Słodownik-Rycaj

Paulina Chojnacka, Danuta Al-Khamisy

Kompetencje nauczycieli przedszkoli i klas początkowych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Specjalne potrzeby edukacyjne

Autorzy różnych opracowań z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych stwierdzają, że zjawisko SPE (specjalnych potrzeb edukacyjnych) należy nie tylko zdefiniować, ale też dokładnie zbadać. Pozwoli to opracować rzetelny katalog zasad, strategii gwarantujących potrzebującym uczniom dostęp do efektywnej edukacji oraz odpowiadających tym potrzebom form wsparcia. Istotnym podmiotem wsparcia edukacyjnego jest nauczyciel z zasobem swoich kompetencji.

Sam termin specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) pierwszy raz pojawił się w literaturze w 1978 roku w raporcie sporządzonym przez Mary Warnock *Warnock report. Special Educational Needs*. Od tamtej pory upowszechnił się on w literaturze pedagogicznej i zapoczątkował inne myślenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mary Warnock proponowała szersze pojmowanie pedagogiki specjalnej i bardziej elastyczne rozumienie SPE, które obejmowały dzieci niemieszczące się w systemie edukacyjnym, ale mogące kontynuować naukę przy uzyskaniu wsparcia pod postacią specjalnego programu nauczania, specjalnych metod nauczania oraz przygotowanych nauczycieli.¹ Zdaniem M. Bogdanowicz specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do uczniów, którzy nie mogą podołać wymaganiom programu szkolnego, bo mają trudności w uczeniu się. Wymagają dostosowania procesu nauczania do ich możliwości, z uwzględnieniem ich ograniczeń. Według badaczki, dzieci o specjalnych potrzebach to nie tylko dzieci niepełnosprawne intelektualnie, ale także

¹ B. Pieronkiewicz, *Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży*, „Podstawy Edukacji”, 7/2014, s.168.

dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się². Specjalne potrzeby edukacyjne autorka ujmuje jako potrzebę okresowego lub stałego pozostawania pod specjalistyczną opieką i konieczność odrzucenia rutynowo stosowanych metod na rzecz metod dostosowanych do indywidualnych potrzeb, ograniczeń i możliwości konkretnego dziecka oraz potrzebę zindywidualizowanego programu nauczania oraz indywidualnego podejścia wychowawczego.³ M. Łoskot zauważa, że pojęcie, SPE i kategorie służące jego określaniu są względne, różnią się na przykład zależnie od kraju, od regulacji prawnych czy finansowych – przykładowo Dania wyróżnia jeden rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych, a Polska kilkanaście. Według J. Jastrzęb, SPE dotyczą osób z odchyleniami od normy, które mogą odnosić się do właściwości biologicznych, psychologicznych oraz społecznych. Odchylenia te mogą mieć charakter ilościowy i jakościowy, mogą być ujemne i dodatnie. To właśnie rozgraniczenie na odchylenia ujemne i dodatnie jest tu warte uwagi, ponieważ dotąd większość definicji mówiła o tych ujemnych – ograniczeniach rozwoju fizycznego i psychicznego, różnego rodzaju niepełnosprawnościach, zaś nie uwzględniano w SPE potrzeb osób posiadających talenty i uzdolnienia⁴. Jedno z nowszych ujęć SPE zaproponowane zostało przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez ministra edukacji narodowej. Definicje te dotyczą specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz specjalnych potrzeb rozwojowych, brzmią one następująco: „Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społecznej i/lub psychicznej, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenia niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ

2 M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza”, 3/1995, s. 16.

3 Tamże, s. 217.

4 M. Łoskot, *Specjalne Potrzeby Edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku*, „Głos Pedagogiczny”, 20/2010, s. 5.

na dalszy rozwój”.⁵ L. Zaremba zwraca uwagę, że takie podejście definicyjne, gdzie nie wyodrębnia się osób niepełnosprawnych zapobiega ich stygmatyzowaniu.

Coraz więcej uczniów ze SPE uczy się w szkołach ogólnodostępnych w tzw. ścieżce edukacji włączającej. Celem edukacji włączającej jest: „poszerzenie dostępu do edukacji, promocja pełnego uczestnictwa w systemie kształcenia wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także propagowanie możliwości realizacji przez tych uczniów własnego potencjału”⁶. Ten rodzaj edukacji jest możliwy, gdy będą spełnione następujące warunki: nauczyciele muszą być właściwie przygotowani, wszyscy uczniowie powinni być aktywnie zaangażowani w zrozumiały dla nich proces dydaktyczny. Konieczne jest wspieranie rodziców i kształtowanie w nich prospołecznej postawy. Zaleca się wypracowanie zespołowego systemu działania łączącego wysiłki uczniów, rodziców, nauczycieli, rówieśników i personelu wspomagającego. Metody kształcenia powinny uwzględniać alternatywne skuteczniejsze strategie, a holistyczny system oceniania wspierać proces uczenia się.

Kompetencje nauczycieli

Szczególną rolę w edukacji ucznia ze SPE przypisuje się kompetencjom nauczycieli. Rodzą się wątpliwości w zakresie przygotowania nauczycieli do nowej pełnionej przez nich roli. Liczni autorzy wskazują, że nauczyciele szkół powszechnych mają szereg problemów w pracy z uczniami ze SPE: problem z adekwatnym stawianiem wymagań, z rozpoznawaniem potrzeb dzieci, dostosowaniem programu do ich możliwości, z przyjęciem odpowiedniej postawy wychowawczej i nieocenianiem uczniów przez pryzmat ich niepełnosprawności. Popełniane błędy wynikają z braku wiedzy, umiejętności, ale też z braku gotowości do pracy z uczniem ze SPE. Spotkać można nawet stwierdzenie, że: „nauczyciele zarówno w Polsce (85%), jak i na świecie (80%), gdyby mogli samodzielnie podjąć decyzję, nie przyjęli-

⁵ L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 15.

⁶ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, s. 40.

by do swojej klasy ucznia z niepełnosprawnością⁷. E. Goźlińska i F. Szlosek stwierdzają, że kompetencja to: „przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań (...) potencjalne umiejętności, ujawniające się w chwili wykonywania danego zadania”⁸. Zdaniem M. Kocór „w odniesieniu do nauczyciela dotyczy to zakresu jego wiedzy, umiejętności i sprawności, który przesądza o sile oddziaływania na uczniów, ich postawy, poziom wiedzy, zachowanie, aktywność, przygotowanie do dalszej edukacji, pracy, życia”⁹. D. Al-Khamisy stwierdza, że obok tradycyjnych kompetencji z obszaru dydaktyki i wychowania nauczyciele uczący dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni nabyć kompetencje z zakresu rozpoznania, diagnozowania, doradztwa i terapii. Kompetencje te autorka uważa za istotne w pracy każdego nauczyciela i proponuje wpisać je na stałe w program kształcenia nauczycieli, nie tylko wtedy, gdy chodzi o kontakt z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka postuluje, aby w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powyższym kompetencjom towarzyszyły też postawy takie, jak: tolerancja, nadzieja, cierpliwość, zaufanie, wytrwałość, profesjonalizm, refleksja, odpowiedzialność, samodzielność i umiejętność współpracy z innymi¹⁰. Dla potrzeb prezentowanych badań przyjęto typologię kompetencji wyżej cytowanej autorki.

Metodyka badań

Przedmiotem niniejszych badań są kompetencje nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi ze SPE.

Celem poznawczym jest charakterystyka wybranych kompetencji nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

⁷ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Impuls, Katowice 2013, s. 68.

⁸ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 52.

⁹ M. Kocór, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli* [w:] „Kwartalnik Edukacyjny”, rok 2001 nr 63, s.24.

¹⁰ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, s. 149.

Cele szczegółowe:

- Rozpoznanie wiedzy nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- Rozpoznanie sytuacji trudnych w pracy z uczniem ze SPE w percepcji nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych;
- Określenie stosunku nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do edukacji włączającej dzieci ze SPE;
- Rozpoznanie zakresu kompetencji nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do pracy z dzieckiem ze SPE.

Podstawową metodą jest sondaż diagnostyczny, techniką ankieta, narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety dla nauczycieli. Ankieta składała się z 24 pytań, w tym: 18 jest zamkniętych, 3 półotwarte i 3 otwarte, 3 pytania są pytaniami wielokrotnego wyboru.

Badałami objęto 100 nauczycieli (50 przedszkolnych i 50 wczesnoszkolnych) w wybranych pruszkowskich przedszkolach i szkołach.

Wyniki badań własnych

Rozumienie przez nauczycieli pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne

W opinii nauczycieli przedszkolnych dzieci ze SPE to te, które wymagają szczególnych nakładów pracy, ponadprzeciętnego wysiłku, jaki musi włożyć nauczyciel w pracy z takim dzieckiem, specjalnych środków, wzmożonej uwagi i opieki ze strony nauczycieli. Nauczyciele wczesnoszkolni najczęściej uważali, że dzieci ze SPE to po prostu dzieci realizujące indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), nieco rzadziej wskazywano, że są to dzieci chore lub niepełnosprawne, natomiast zdecydowanie rzadziej pojawiały się stwierdzenia, że są to dzieci wymagające więcej zaangażowania od nauczyciela. W opinii obu grup nauczycieli dzieci ze SPE nie powinny być uważane jako gorsze od innych. Najczęstszy kontakt z tą grupą dzieci nauczyciele mają podczas codziennej pracy zawodowej, ponieważ coraz więcej dzieci ze SPE uczy się w przedszkolach i szkołach masowych. Nauczyciele przedszkolni w

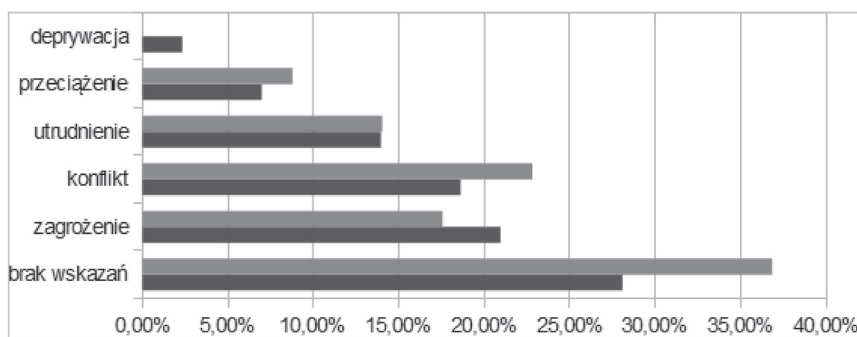
72% swoją wiedzę o dzieciach ze SPE określają jako dobrą, 16% ocenia swoją wiedzę jako niską, a ponad 11% przyznaje, że rozumie pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale nie umie go przełożyć na poszczególne jednostki. Nauczyciele wczesnoszkolni nieco ostrożniej oceniają swoją wiedzę – niecałe 60% uważa, że zakres ich wiedzy na temat SPE jest dobry, 19% przyznaje, że rozumie pojęcie, ale nie umie go przełożyć na poszczególne jednostki, zbliżona liczba, bo ponad 17% ocenia swój zakres wiedzy jako niski. Respondenci w podobnym stopniu cenią zorganizowane formy samodoskonalenia, jak: konferencje, studia podyplomowe, warsztaty oraz nieformalne spotkania koleżeńskie, choć wyraźnie więcej wskazań dotyczyła kursów, które okazały się preferowaną formą doskonalenia zawodowego w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Nauczyciele przedszkolni (60%) oraz wczesnoszkolni (68%) w większości są zdania, że to dyrektorzy placówek powinni zadbać o wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie edukacji włączającej. Pozostała grupa badanych jest przeciwna ingerencji dyrektorów w tej kwestii.

Rodzaje sytuacji trudnych w percepcji nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Ponad 28% nauczycieli przedszkolnych nie doświadcza trudności w pracy z dziećmi ze SPE, niemal 21% doświadcza sytuacji zagrożenia, ponad 18% sytuacji konfliktu, 14% sytuacji utrudnienia, niecałe 7% doświadcza przeciążenia, a 2% doświadcza deprywacji. Odmiennie rozkładają się te wartości u nauczycieli wczesnoszkolnych. Wprawdzie oni też najczęściej wskazywali na brak doświadczenia sytuacji trudnych w ich kontaktach z dziećmi ze SPE (prawie 37%), za to na drugim miejscu wskazywali na sytuację konfliktu (prawie 23%), a dopiero na trzecim na zagrożenie (17%). Niecałe 9% doświadcza przeciążenia. Żaden spośród nauczycieli wczesnoszkolnych nie doświadcza deprywacji. Poniższy wykres wizualizuje częstość sytuacji trudnych doświadczanych przez nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych w pracy z dziećmi ze SPE. Ciemniejszym odcieniem oznaczeni zostali nauczyciele przedszkolni, zaś jaśniejszym wczesnoszkolni.

Wykres. Sytuacje trudne w pracy z dzieckiem ze SPE u nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych



Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele przedszkolni w większości przyznają, że dostosowywanie nauczanych treści do potrzeb i możliwości dzieci ze SPE istotnie wymaga od nich poświęcenia większej ilości czasu (67%), tylko co trzeci nie zauważa tego utrudnienia (32%). Mniej nauczycieli wczesnoszkolnych, w stosunku do przedszkolnych, przyznaje że odczuwa trudność i poświęca więcej czasu na dostosowanie nauczanych treści do potrzeb i możliwości dzieci ze SPE (59%), 40% nie odczuwa tej trudności.

Stosunek nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do edukacji włączającej dzieci ze SPE

Nauczyciele przedszkolni wśród zalet edukacji włączającej najczęściej wskazywali na rozwój umiejętności pracy w grupie (37%) oraz stymulację rozwoju intelektualnego i społecznego (23%) zarówno dzieci sprawnych, jak i tych ze SPE. Ponadto podkreślają wzbogacanie doświadczeń własnych (prawie 14%) i szybsze zdobywanie wiedzy (ponad 11%). Tyle samo wskazań było dla lepszych warunków nauczania oraz większej samodzielności – prawie 7% dla każdego z nich. Z kolei nauczyciele szkolni jako główną zaletę podawali większą samodzielność dzieci ze SPE, co trzecia osoba uznała ją za najważniejszą – 33%. Na drugim miejscu podawano umiejętność pracy w grupie, prawie 23%. Dalsze wskazania to: wzbogacenie własnych doświadczeń (prawie 16%), lepsze warunki nauczania (12%), większy rozwój umiejętności intelektualnych i społecznych (10%)

i szybsze zdobywanie wiedzy (5%). Nauczyciele przedszkolni (49%) oraz nauczyciele wczesnoszkolni (42%) największą wadę edukacji włączającej widzą w zbyt małym kontakcie dzieci ze SPE z resztą grupy. Prawie 28% nauczycieli jednej i drugiej grupy sądzi, że dzieci ze SPE mogą być narażone w takiej sytuacji na brak akceptacji. Prawie 14% osób stwierdziło, że nie ma zdania. Nauczyciele wczesnoszkolni także wymienili jako naczelną wadę edukacji włączającej to, że dzieci ze SPE mogą mieć zbyt mały kontakt z resztą grupy 42% badanych. Podobna grupa jak w przypadku nauczycieli przedszkolnych uważa, że dzieci ze SPE mogą być narażone na poczucie braku akceptacji – 28% głosów. Zdaniem nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych placówki powszechne, państwowe i prywatne są tylko w pewnym stopniu przygotowane do przyjęcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponad połowa nauczycieli każdej grupy stwierdziła, że stopień przygotowania placówek zależy jest od rodzaju i stopnia zaburzenia dziecka ze SPE, co oznacza że nie z każdym zaburzeniem dziecko mogłoby uczęszczać do takiej placówki.

Kompetencje nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do pracy z dzieckiem ze SPE

O pełnej pomyślności edukacji dzieci ze SPE w przedszkolach i szkołach masowych decyduje wiele czynników. Do najważniejszych należy przygotowanie nauczycieli do realizacji procesu edukacyjnego oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciel przyzwyczajony przez lata do edukacji selektywnej nie zawsze może sobie poradzić ze zmieniającą się rzeczywistością. W pracy z grupą dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych istotne jest bowiem wychodzenie od jak najpełniejszego poznania każdego dziecka oraz kierowanie się przekonaniem, że wszystkie dzieci można integrować ze sobą. Kompetentny nauczyciel powinien zatem rozpoznawać potrzeby i możliwości uczniów, a także pomagać im w uczeniu się teorii i praktyki. W grupie dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oprócz nauczania ważne jest też wychowanie. Grupa integracyjna często jest dla wielu dzieci pierwszym spotkaniem z dzieckiem z niepełnosprawnością. Nauczyciel powinien ułatwić wszystkim

dzieciom wzajemne poznanie się, zrozumienie indywidualnych różnic. Rolą nauczyciela jest ciągle uświadamianie dzieciom, że każdy człowiek jest inny i każdy ma prawo być inny. Nauczyciel pracujący z dziećmi w edukacji włączającej powinien posiadać dużą wiedzę na temat rozwoju i odchyleń rozwojowych dziecka. Znajomość podstawowych objawów i wnikliwe poznanie dziecka pozwolą na podjęcie odpowiednich działań korekcyjno-kompensacyjnych. Duże znaczenie dla kształcenia dzieci niepełnosprawnych w placówkach masowych ma z pewnością wiedza nauczyciela z zakresu pedagogiki specjalnej. Niestety, większość nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach nie posiada przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej. Ze względu na specyfikę lub ograniczenie procesów percepcji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel powinien umieć dostosować odpowiednie metody pracy do możliwości każdego dziecka, kształć w nim samodzielność, zdolność kojarzenia i wnioskowania. Do obowiązków nauczyciela w grupie dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych należy również planowanie indywidualnego programu pracy, innego z każdym dzieckiem niepełnosprawnym i modyfikowania go w zależności od dynamiki rozwoju dziecka i jego postępów. Mówiąc o kompetencjach nauczyciela, należy podkreślić, że bardzo ważne jest przyjęcie przez wychowawcę odpowiedniej postawy w stosunku do dzieci. Wychowawca nie może dzieciom zbyt wiele narzucać, musi zrozumieć, że uczą się one przede wszystkim wzajemnie od siebie, a on powinien jedynie wspierać i wspomagać dziecko w jego naturalnym rozwoju. Pamiętać, iż przyrost wiadomości i umiejętności u dzieci z niepełnosprawnością często ma charakter skokowy. Po okresie słabych postępów może nastąpić znaczna poprawa, wynikająca między innymi z wyrównywania deficytów. Kompetentni nauczyciele stawiają przed dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych wysokie wymagania, ale przemyślane i rozsądne, na miarę ich możliwości, dzięki którym możliwy będzie ich rozwój. Połowa respondentów nie zauważa związku między stażem ich pracy a posiadaną wiedzą na temat pracy z dziećmi ze SPE, druga połowa zauważa związek między tymi czynnikami. Podobnie połowa nie wiąże ze stażem pracy tego w jaki sposób rozwiązuje

napotykanie trudności podczas pracy z dziećmi ze SPE, a połowa zauważa te powiązania. Z badań wynika, że nauczyciele z niskim stażem pracy (poniżej 5 lat) jak i z wysokim (powyżej 30 lat) odczuwają problemy w pracy z dziećmi ze SPE – deklaruje tak ponad 80% badanych w obu tych grupach¹¹.

Konkluzja

Wnioski jakie nasuwają się z analizy badań są następujące: nauczyciele niepoprawnie formułują definicję „specjalnych potrzeb edukacyjnych”, co pozwala postawić tezę, że nie rozumieją oni tego zjawiska, przede wszystkim nie pamiętają jak pojemna jest to kategoria. Dzieci ze SPE kojarzą głównie z dziećmi chorymi, z dysfunkcjami, zaś pomijają dzieci szczególnie zdolne czy dzieci obciążone trudnymi doświadczeniami, ale sprawne. Pojmują oni specjalne potrzeby edukacyjne ze swojej perspektywy jako utrudnienie w ich pracy, dzieci ze SPE są postrzegane przede wszystkim jako te, które wymagają od nauczyciela więcej troski, uwagi, wysiłku. Nauczyciele zwracają uwagę na trudność dostosowywania treści nauczania do dzieci ze SPE, a także wymieniają liczne inne utrudnienia. Mimo to, w większości deklarują, że ich poziom wiedzy na temat dzieci ze SPE jest dobry, raczej nie wiążą doświadczanych trudności ze swoim niedostatecznym przygotowaniem do pracy z dziećmi ze SPE. Połowa nauczycieli nie widzi także związku między stażem pracy a kompetencjami do pracy z dziećmi ze SPE.

Z badań nasuwają się pewne wnioski dla praktyki edukacyjnej. Zaleca się promowanie edukacji włączającej jako tej strategii, która jest dla ucznia z SPE jedną z wielu spośród edukacji integracyjnej i specjalnej. Nauczycielom pracującym w edukacji włączającej potrzebne jest wsparcie w postaci doskonalenia, ale też pomoc ze strony specjalistów. Obserwacja pozwala zauważyć, że edukacja ogólnodostępna „uważliwiła się” na potrzeby ucznia, głównie za sprawą barier jakie ujawniają się wraz z przyjęciem dzieci z SPE do placówek oświatowych. W konsekwencji przedszkola i szkoły coraz częściej stawiane są w obliczu sytuacji, w której

¹¹ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, s. 236.

mają szansę ujawnić własne potrzeby, czy to w zakresie większej grupy nauczycieli w placówce, czy wiedzy niezbędnej do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami, czy też potrzeb materialnych, w postaci finansów potrzebnych na szkolenia i zatrudnienie specjalistów. Potrzeby te mogą być w postaci utajonej tak długo, jak długo nie pojawią się okoliczności, które je ujawnią. Refleksyjny proces dotyczący kompetencji nauczycieli do pracy z dziećmi z specjalnymi potrzebami pozwala zdefiniować ważne obszary do przeprowadzenia niezbędnych zmian. Umożliwia to podjęcie próby zaspokojenia potrzeb nauczycieli zanim będą mogli pracować z uczniem o zróżnicowanych problemach. Oznacza to potrzebę zmiany w systemie kształcenia nauczycieli.

Paulina Chojnacka, Danuta Al-Khamisy

Kamila Wichrowska

Wyzwania i szanse edukacji włączającej

Wstęp

Edukacja włączająca¹ (*Inclusive Education*) przeznaczona jest dla wszystkich uczniów, bez względu na to jakie mają zdolności lub ograniczenia, a odbywa się w ogólnodostępnych szkołach. Jest szansą na to, by wszyscy uczniowie mogli kształcić się i wychowywać w środowisku lokalnym. Włączanie podkreśla prawa uczniów oraz wagę edukacji wolnej od dyskryminacji i podziałów². Cel, jakim jest edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkolnictwie masowym, wynika z akceptowania ich praw w imię zasady *różni ale równi*. W wielu krajach dąży się do tego, by włączanie stało się normą, wynikającą ze zmian w edukacji. Czy dotyczy to także Polski?

Mel Ainscow już w latach 90. wypowiadał się na temat edukacji dla wszystkich. Przedstawił pogląd, że integracja powinna być zastąpiona włączaniem. W dużym skrócie integracja zakłada, że aby uczniowie z niepełnosprawnością znaleźli się w szkole musi dojść do wewnętrznych reorganizacji w poszczególnych oddziałach, przy czym sam system szkolnictwa zostaje w niezmienionej formie³. Edukacja włączająca natomiast zakłada restrukturyzację szkół w taki sposób, by wychodziły one naprzeciw wymaganiom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To nie uczniowie mają się dostosować, a szkoła ma sprostać ich możliwościom. Nie bez powodu przy pojęciu integracja padło stwierdzenie „uczniowie z niepełnosprawnością” – integracja była przeznaczona właśnie dla tak skategoryzowanych uczniów. Edukacja włączająca zakłada szersze horyzonty – wie, że specjalne potrzeby edukacyjne mogą wynikać tak z nie-

1 Inaczej *inkluzja* lub *edukacja inkluzyjna*.

2 M. Ainscow, T. Booth, (2002) *The Index for Inclusion: Developing Learning & Participation in Schools*, Center for Studies in Inclusive Education, Bristol.

3 M. Ainscow, (March 1997), *Towards Inclusive Schooling*, In: “British Journal of Special Education”, Vol. 24. Iss. 1. Pp. 3-6.

pełnosprawności, jak i socjologicznych, ekonomicznych, kulturowych, geopolitycznych (migracje) lub innych przyczyn. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) po raz pierwszy pojawiło się w Wielkiej Brytanii w roku 1978, w dokumencie *Warnock Report*, w którym Mary Warnock zaproponowała pojęcie SPE jako definicję bardziej przystępną i szerszą od wcześniej proponowanych terminów, skupionych przede wszystkim na aspektach medycznych⁴. Definicje i kategorie specjalnych potrzeb edukacyjnych różnią się w zależności od kraju. W Polsce uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą między innymi ci, którzy predysponowani są do niepowodzeń szkolnych. Minister Edukacji Narodowej w Rozporządzeniu z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁵, w paragrafie 3. ust. 1. określił, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów w przedszkolach, szkołach i innych placówkach polega na rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności,
- z niedostosowania społecznego,
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- ze szczególnych uzdolnień,
- ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- z zaburzeń komunikacji językowej,
- z choroby przewlekłej,
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- z niepowodzeń edukacyjnych,
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,

4 L. Zaremba, (2014) *Specjalne potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. ORE. Warszawa.

5 Dz.U. z 2013 r., poz. 532).

- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Pamiętać należy, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to także ci ponadprzeciętnie zdolni.

Młody człowiek na dowolnym etapie nauki może doświadczyć krótko- lub długofalowych trudności w uczeniu się. Włączanie stwarza system przygotowany na taką ewentualność, który jest w stanie dać odpowiednie możliwości każdemu uczniowi. Inkluzja czerpie z pedagogiki humanistycznej, czemu wyraz daje między innymi Tamara Zacharuk stwierdzając, że jest to nauczanie koncentrujące się na uczniu/ dziecku, a nie na programie⁶.

Dyskusje nad zaletami włączania na wielu płaszczyznach prowadzą do wniosków, mówiących o zyskach dla całego społeczeństwa. Wyrabianie i doskonalenie umiejętności i talentów wszystkich członków społeczności może doprowadzić do zwiększenia ich efektywności, a co za tym idzie zwiększenia szansy na sukces zawodowy i ogólne zadowolenie z życia.

Ważne jest, aby włączanie, kształcenie ogólne i kształcenie specjalne rozwijały się równolegle, by żadne z nich nie straciło na znaczeniu. Poszczególne placówki natomiast powinny się wspierać i służyć sobie wzajemnie doświadczeniem i pomocą.

Umocowania prawne

Zmiany w edukacji muszą się rozpocząć od umocowań administracyjnych, które będą stanowić podstawę oraz wyznaczać reguły wprowadzania reform. Już Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku mówi o tym, że każdy człowiek ma prawo do nauki, a rodzice mają prawo do wyboru szkoły, do której pošlą swoje dziecko.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej również podkreśla prawo każdego dziecka do nauki (art. 70). Zapis ten znalazł się również w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁷: „system oświaty za-

6 T. Zacharuk, (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. Meritum. 1(20). s. 2-7. Warszawa.
7 (Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425).

pewnia możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami.” (art. 1 pkt 5).

Dokumentem szczególnie przyczyniającym się do rozwoju edukacji włączającej jest Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych⁸, spisana podczas konferencji zorganizowanej przez UNESCO w dniach 7-10 czerwca 1994 roku. Opiera się ona na zasadach powszechności; trzeba promować ideę “szkół dla wszystkich”, czyli instytucji, które przyjmą każde dziecko, będą szanować indywidualność ucznia, sprzyjać uczeniu oraz reagować na różnorakie potrzeby wychowanków.

W dniu 17 września 2007 roku, w Parlamencie Republiki Portugalii odbyło się spotkanie młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podczas którego ustalono tzw. Deklarację Lizbońską⁹. Zaproszeni zostali członkowie wszystkich krajów państw Unii Europejskiej. Celem spotkania było umożliwienie młodzieży wymiany informacji i doświadczeń związanych z ofertą kształcenia w ich rodzimych krajach. Podjęto również próby poszukiwań rozwiązań edukacyjnych, które ułatwią zdobycie wykształcenia, mimo niepełnosprawności.

Podczas ożywionej dyskusji młodzi ludzie wypowiadali swoje opinie na temat edukacji włączającej. Warto zapoznać się z ich zdaniem, gdyż to o ich edukację i przyszłość chodzi. Oto do jakich wniosków doszli:

- ”(...) To bardzo ważne, aby każdy mógł swobodnie decydować, gdzie chce się kształcić. – Edukacja włączająca najlepiej sprawdza się, gdy mamy zapewnione odpowiednie warunki. Należy więc zapewnić nam odpowiednie wsparcie, materiały oraz wykwalifikowanych nauczycieli. Potrzebujemy nauczycieli zaangażowanych w swoją pracę – takich, którzy dobrze znają i rozumieją nasze potrzeby. Powinni być oni dobrze wykształceni, pytać nas o to, czego potrzebujemy i, przez cały okres nauki w szkole, wspólnie koordynować podejmowane działania.

⁸ http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf

⁹ http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl.pdf

- Dostrzegamy wiele zalet edukacji włączającej: dzięki niej nabywamy więcej umiejętności społecznych, zdobywamy szersze doświadczenie i uczymy się radzić sobie w rzeczywistym świecie; potrzebujemy kontaktów zarówno ze sprawnymi jak i niepełnosprawnymi kolegami. – Edukacja włączająca połączona ze zindywidualizowanym, specjalistycznym wsparciem stanowi najlepsze przygotowanie do studiów wyższych. Pomocne byłyby także wyspecjalizowane centra, które służyłyby nam pomocą oraz właściwie przekazywałyby uczelniom wyższym informacje dotyczące form pomocy, jakich wymagamy. – Edukacja włączająca przynosi korzyści wszystkim zaangażowanym, nie tylko nam. (...)”

(cytat zaczerpnięty z tekstu: *Deklaracja Lizbońska. Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży*, Lizbona, 17 września 2007 rok) .

Z powyższego fragmentu jasno wynika, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chcą uczyć się w środowisku lokalnym, razem z rówieśnikami. Potrzebują kontaktu z innymi uczniami szkoły masowej, gdyż w ten sposób najłatwiej im jest zdobyć doświadczenie w kontaktach międzyludzkich, które ma ogromne znaczenie w dorosłym życiu. Rozumieją, że do wprowadzenia edukacji włączającej na szeroką skalę trzeba wielu przygotowań, dlatego zwracają uwagę na odpowiednie przygotowanie kadry nauczycielskiej, która będzie potrafiła indywidualizować oddziaływania pedagogiczne, mają również na uwadze przygotowanie odpowiednich pomocy dydaktycznych. Warto rozważyć stanowisko samych uczniów, gdyż nikt tak jak oni nie jest w stanie wypowiedzieć się na tematy bezpośrednio dotyczące ich przyszłości. Grzegorz Szumski twierdzi, że systemy edukacji włączającej starają się zapewnić normalną karierę edukacyjną bardzo licznej grupie uczniów, jak również umożliwić uczestnictwo w życiu szkolnym, kulturowym i społecznym dzieciom i młodzieży, których nie obejmują ramy pojęcia integracja¹⁰.

10 G. Szumski, (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Wydawnictwo APS. Warszawa.

Bariery utrudniające włączanie

Zanim w Polsce wcielona zostanie inkluzja na szeroką skalę, jej zwolennicy będą musieli zmierzyć się z wieloma utrudnieniami. Wynikające z różnych przyczyn. Poniżej przedstawione zostaną przykładowe, które mogą, ale nie muszą stać na przeszkodzie do wprowadzenia edukacji włączającej.

Już sam termin specjalne potrzeby edukacyjne ma dyskryminujący wydźwięk, jak twierdzi Peter Mittler, autor książki *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, każdy uczeń ma jakieś – własne, indywidualne – potrzeby edukacyjne, natomiast zadaniem szkoły jest tym potrzebom sprostać. Trzeba zastanowić się nad zmianą nazewnictwa – specjalne – to słowo, które etykietuje, a należy zamienić je na takie, które kładzie nacisk na zmiany w systemie kształcenia¹¹.

Pomimo że edukacja inkluzyjna nie jest nowym pojęciem, to polskie szkoły wciąż mają mało doświadczeń w realizacji jej założeń. Przed placówkami długa droga, w wyniku której muszą zmienić swoje cele, nastawienie i praktyki. Nauczyciele nie są odpowiednio przeszkoleni, jeśli chodzi o zindywidualizowanie nauczania. Potrzebny jest zorganizowany system, który przeszkoliłby kadrę uczącą w szkołach masowych i tym samym przygotował do edukacji w duchu włączania. Niestety, nadal często nauczyciele widzą klasę uczniów zamiast uczniów w klasie szkolnej. Jednak niesprawiedliwe byłoby stwierdzenie, że to tylko wina nauczycieli – nawet najlepszy nauczyciel nie będzie w stanie zindywidualizować procesu nauczania mając w jednej klasie trzydzieścioro uczniów, do czego niechybnie wrócimy w duchu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (...)12 znoszącej limity miejsc w klasach szkolnych.

W większości placówek dominuje podający styl nauki, a przy włączaniu należy znaleźć równowagę między kontrolą ze strony nauczyciela

11 A. Wyka, (2002), *Nauczanie włączające*. "Problemy Poradnictwa Psychologiczno- Pedagogicznego", 2002. Nr 1/2. s. 64-78.

12 (Dz. U. z 2017 r. poz. 59)

a swobodą działania i odkrywania wiedzy przez ucznia. Specjalne potrzeby edukacyjne, jak było już wspomniane w tej publikacji, są różnorodne. Dziecko z niedosłuchem ma zupełnie inne potrzeby niż uczeń nadpobudliwy. Każda placówka musi więc być gotowa na zaaranżowanie zarówno programu nauczania, jak i miejsca nauki w taki sposób, by mogło ono służyć wszystkim SPE. Do tego jednak potrzebne są fundusze – by przystosować budynek, jak również kupić odpowiedni sprzęt i inne pomoce, ułatwiające pracę tak nauczycielom, jak i uczniom. Szkoły, które tej subwencji nie mają, boją się przyjmować uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub wybierają tych, którzy mają „mniejsze problemy”¹³.

Rodzice z kolei, zarówno dzieci ze szkół masowych jak i specjalnych, mogą mieć obawy przed wprowadzeniem rozwiązań proponowanych przez edukację włączającą. Obawy te wynikają w większości z nieznamomości istoty tych rozwiązań. Ci pierwsi boją się obniżenia poziomu edukacji w szkołach. Mają również obawy przed nierównym traktowaniem uczniów – uczniowie ze SPE mają prawo, żeby czegoś nie umieć, a uczniowie ze szkół masowych mają obowiązek „nauczenia się”. Natomiast rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi boją się, że ich pociechy zostaną zaklasyfikowane jako gorsze i zepchnięte na margines szkolnej społeczności, co zdarza się w oddziałach integracyjnych. Rodzice wystrzegają się również nowości i tego, co nieznanne. Nie wiedzą do końca jak ma wyglądać inny system edukacji, więc wolą to, co znają. Nie jest to może idealne, ale wiadomo czego się spodziewać. W ciągu ostatnich lat wprowadzono w Polsce tyle reform, że niektórzy rodzice nie mają już siły na zmaganie się z kolejnymi.

To zaledwie przykłady problemów stojących przed edukacją włączającą. Optymistycznie nastraja fakt, iż żaden z wyżej wymienionych aspektów nie jest tak silny, aby nie dało się go pokonać.

13 P. Kubicki, (2013), *Bariery w edukacji włączającej*, [w:] „Studia Prawnicze”, Zeszyt 2 (194). s. 39-52.

Edukacja włączająca a integracja

Te dwa pojęcia, a mianowicie integracja i włączanie są ciągle ze sobą mylone, a nie są synonimami. Faktem jest, że mają takie same podłoże w historii edukacji specjalnej i uczniów z niepełnosprawnością. Z terminologicznego punktu widzenia „włączanie” jest pozytywną zmianą wobec pojęcia „integracja”. Integrujemy najczęściej pasujące do siebie części i w ten sposób tworzymy jedną całość. Celem jest zatarcie granic pełno- i niepełnosprawności między uczniami w klasie. W takim znaczeniu integracja stawia szkole i jej pracownikom duże wyzwania. Przez takie podejście, dzieci w placówkach integracyjnych nie zawsze mają poczucie, że faktycznie są częścią szkolnej społeczności¹⁴. Włączać natomiast można wszystko przy odpowiednich warunkach. Często zdarza się, że w klasach tzw. integracyjnych dochodzi do jawnych, bądź ukrytych aktów segregacji. Trudno jest zniwelować poczucie odrębności, gdy w zespole klasowym znajduje się jedna osoba z niepełnosprawnością, dla której wyznaczony został nauczyciel wspomagający. Dzieci widzą różnicę i automatycznie wykluczają takiego ucznia z grupy. Integracja w szkole przede wszystkim przywołuje na myśl pojęcie tolerancji (czasem pozornej). Włączanie musi przywoływać pojęcie akceptacji¹⁵. Należy jednak pamiętać, że idea integracji przyczyniła się do ogromnego postępu w postrzeganiu i traktowaniu osób z niepełnosprawnością. To na podstawie tego, co zapewniła integracja może się rozwijać edukacja włączająca.

Włączanie postuluje dostosowanie szkoły i klasy do potrzeb dzieci – zarówno tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i pozostałych. Założeniem jest, że uczniowie mają uczestniczyć w lekcji, pracując na tym samym programie, co ich rówieśnicy. Różnice mają być indywidualne w przyswajaniu materiału i stopniowaniu trudności wszystkim uczniom¹⁶. Gdy każdy wychowanek czuje poczucie odrębności nie powinno docho-

14 E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden, (2000). *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority*. In: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Vol. 20, Issue 2. Pp. 191-211.

15 V. Lechta, (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] red. B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 4. s. 321–335. GWP. Gdańsk.

16 D. Al.-Khamisy, (2013) *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Warszawa.

dzić do aktów segregacji. Inkluzja zatem jest uważana za najwyższą lub też pełną formę integracji¹⁷.

Podsumowanie

Edukacja włączająca niesie za sobą wiele zmian. Dotyczą one nie tylko działania szkoły i programu nauczania, ale również (a może przede wszystkim) społecznego nastawienia w postrzeganiu i odbieraniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zacząć należy od zakorzenienia w świadomości ludzkiej, że problem nie tkwi w uczniach niedostosowanych do szkoły, a w systemie, który nie zaspakaja potrzeb uczniów. To właśnie szkoła musi zmienić podejście do edukacji i przeprowadzić wewnętrzną reformę zarówno programu, jak i indywidualizacji w podejściu do wychowanków. Ma ona być faktycznie ogólnodostępna. Jej zadaniem będzie podkreślanie i wartościowanie indywidualności ucznia i tworzenie dobrych relacji społecznych między członkami społeczności szkolnej. Rolf Wernig i Birgit Lutje-Klose twierdzą, że perspektywa nauczycielska w postrzeganiu uczniów ukierunkowuje działania pedagogiczne nauczycieli. Już na początkowym etapie nauczyciel musi dostrzec różnorodne możliwości i potrzeby swoich wychowanków. I właśnie to powinno być dla pedagogów punktem wyjścia oraz odniesienia. Ich celem powinno stać się stworzenie klimatu, w którym każdy uczeń, bez względu na możliwości rozwojowe i edukacyjne, będzie mógł w pełni i szczęśliwie się rozwijać¹⁸.

Włączanie jest szansą dla wszystkich. Dla nauczycieli to szansa na rozwój osobisty i zawodowy. Jego ideą jest zapewnienie stałego i koniecznego wsparcia osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale również ich nauczycielom. Ważne jest, by wspierający miał dobrą umiejętność porozumiewania się, był elastyczny i umiał wytłumaczyć to, co jest potrzebne. Musi umiejętnie budować wzajemną relację, by być wiarygodnym i by nikt nie obawiał się zwrócić do niego po radę.

Dla szkół masowych włączenie jest możliwością spojrzenia na swoją pracę z innej perspektywy i jej zweryfikowania. Dla pełnosprawnych

17 Z. Gajdzica, (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

18 R. Wernig, B. Lutje-Klose, (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*. GWP. Gdańsk.

dzieci i ich rodziców jest szkołą empatii, cierpliwości, ale również szerszego doświadczenia. W prawdziwym życiu spotyka się różnorodnych ludzi i na takie spotkania szkoła włączająca ma przygotować swoich uczniów. W końcu dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szkoła jest możliwością uczestniczenia w życiu lokalnej społeczności. Zapewnia wzrastanie i wychowanie z rodzeństwem, kolegami i koleżankami. Edukacja włączająca staje się więc dużym wyzwaniem, ale niesie za sobą dobre efekty.

Kamila Wichrowska

Część druga

Katarzyna Słowińska, Ewa Słodownik-Rycaj

Funkcjonowanie dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w grupie przedszkolnej

Mowa jest z pewnością istotnym aspektem naszego funkcjonowania w świecie. To jedna z ważniejszych form aktywności człowieka. Pełni funkcję reprezentatywną (zastępowanie rzeczy i wskazywanie na nie), ekspresywną (wyrażanie uczuć) i społeczną (pobudzanie słuchacza do reakcji). Jest podstawowym środkiem umożliwiającym ludziom porozumiewanie się ze sobą. Dzięki niej jednostka poznaje świat, wyraża swoje uczucia i spostrzeżenia. Mowa ma wpływ na inteligencję – niski poziom jej rozwoju lub opóźnienie mowy może powodować ograniczenie inteligencji. Najbardziej dynamicznie mowa rozwija się przez pierwsze sześć lat życia dziecka – nigdy później jej nauka nie jest już tak efektywna. Dlatego też zwraca się uwagę na to, że: „jeśli z jakiegoś względu rozwój (mowy) w pierwszych latach ulegnie zakłóceniu, konsekwencje tego pozostaną na zawsze, przejawiając się nie w pełni wykorzystanymi możliwościami dziecka”¹. Jak podkreśla A. Skoczek: „Mowa rozwija się równolegle z poznawaniem, które jest uzależnione od treści”². Stanowi ona jeden ze składników działania, ułatwia dziecku działanie, co oznacza, że bezpośrednio wiąże się ona z rozmaitymi formami dziecięcej aktywności. Przyśwajanie mowy i jej doskonalenie dostarcza „gotowych schematów ujmowania różnych związków logicznych, rzeczowych czy przyczynowych, ułatwiając przechodzenie od synpraktycznego (związanego z działaniem) do słowno-logicznego rozumowania”³. Wiek przedszkolny to okres intensywnego rozwoju mowy. Dynamika jego tempa jest uwarunkowana genetycznie i zależy od wrodzonych, indywidualnych właściwości jednostki – każde dziecko rozwija się we własnym rytmie.

1 E. Słodownik-Rycaj, *O mowie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 11.

2 Skoczek A., *Myślenie przyczynowo-skutkowe u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI)* [w:] *Zagadnienia mowy i myślenia*, pod red. M. Michalika i A. Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2010, s. 52.

3 H. Borowiec, *Relacja przyczynowości w języku sześciolatków*, „Logopedia” nr 36/2007, s. 51.

Na rozwój mowy dziecka wpływ mają następujące czynniki:

- niezaburzony rozwój psychomotoryczny – bardzo istotna jest tu prawidłowa budowa oraz funkcjonowanie układu nerwowego,
- ogólny poziom intelektualny – dzieci o wyższym ilorazie inteligencji z reguły szybciej przyswajają system językowy,
- zdolności specyficzne – indywidualne uzdolnienia językowe, do których zalicza się m.in.:
 - płynność słowną, rozumienie słów,
 - aktywność dziecka we wczesnym dzieciństwie,
 - płeć dziecka – uznaje się, że dziewczynki z reguły zaczynają mówić wcześniej niż chłopcy,
 - ogólne warunki społeczno-wychowawcze – warunki, w których wychowują się dzieci, mają ogromne znaczenie dla rozwoju ich mowy.

Dla nauczycieli wczesnej edukacji niezwykle ważnym zagadnieniem jest funkcjonowanie w grupie przedszkolnej dziecka z opóźnionym rozwojem mowy.

Jedną z najważniejszych nieprawidłowości w zakresie rozwoju mowy jest opóźnienie jej rozwoju (ORM). Opóźniony rozwój mowy jest to niższa sprawność językowa, powstała w okresie kształtowania się mowy dziecka spowodowana wieloma czynnikami. Jest wynikiem zakłóceń bądź zaburzeń rozwoju. Z ORM mamy do czynienia wtedy, gdy rozwój mowy dziecka odbiega od normy przewidzianej dla danego wieku. Poszczególni autorzy literatury przedmiotu różnią się co do tego, kiedy można mówić o opóźnieniach. Według Dilling-Ostrowskiej ORM występuje, gdy dziecko nie wypowiada słów w 18. miesiącu życia, zdań zaś w 30. miesiącu. Pruszevicz jest zdania, że granica ta przypada na 15. miesiąc życia dziecka do 3 lat. Zaleski za patologiczne uznaje opóźnienie większe niż 6 miesięcy niż przewiduje norma. Według Kordyl *alalia prolongata* występuje, gdy dziecko zaczyna mówić w 3. roku życia, a w roku 4. jego mowa wciąż jest dla otoczenia słabo zrozumiała. Parol podkreśla, że 3-letnie dziecko powinno rozpocząć terapię logopedyczną, jeżeli nie posługuje się zdaniami ani równoważnikami zdań. M. Zalewska zwraca z kolei uwagę na fakt opóźnienia mowy czynnej. O tym zjawisku można mówić w przypad-

ku dzieci 2-5-letnich, które albo w ogóle nie mówią, albo też rozwój ich mowy jest poważnie ograniczony⁴. Takie opóźnienie przejawia się ubogim słownikiem, małą ilością zdań złożonych, nieprawidłową gramatyką, a także przedłużającym się okresem swoistej mowy dziecięcej. Dziecko słyszy dobrze, rozumie polecenia słowne. Potrafi wymówić głoski, czasem sylaby, ale złożenie ich w słowo i wypowiedzenie jest już bardzo trudne.

W nowszej literaturze wyróżnia się trzy rodzaje opóźnionego rozwoju mowy:

- samoistne (proste, wycinkowe) opóźnienie rozwoju mowy, wynikające z wolniejszego, indywidualnego tempa dojrzewania układu nerwowego lub spowodowane wpływami niekorzystnego środowiska;
- niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy (patologiczne) wynikające z niższego poziomu umysłowego lub z zaburzeń procesów percepcyjno-motorycznych spowodowanych uszkodzeniem obwodowych części aparatu słuchowego;
- specyficzne (fragmentaryczne, pierwotne) zaburzenie rozwoju mowy, różniące się od pozostałych tym, że występujący deficyt w rozwoju dotyczy przede wszystkim sfery językowej⁵.

Dzieci należące do pierwszej grupy opóźnień są przez badaczy określone jako *late bloomers*. W ich przypadku wolniejsze tempo nabywania kompetencji i sprawności językowej nie wynika z żadnych schorzeń ani też patologii rozwoju. Opóźnienie dotyczy tylko języka, natomiast rozwój rozumienia nie jest zakłócony.

Do grupy drugiej należą te, u których brak mowy lub opóźnienie w jej pojawieniu się wynika z przyczyn pozajęzykowych, takich jak uszkodzenie centralnego układu nerwowego, uszkodzenie obwodowego narządu mowy, upośledzenie umysłowe, zaburzenia psychiczne i emocjonalne oraz uszkodzenie narządu słuchu.

Z kolei dzieci, u których zaburzenie rozwoju mowy ma charakter specyficzny, określane są mianem *late talkers* lub jako dzieci z SLI – specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego.

4 Dębińska-Gustaw K., *Opóźniony rozwój mowy – problemy terminologiczne*, „Logopedia”, nr 42/2013, s. 27-29.

5 Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy* [w:] *Podstawy nerulogopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelaż i G. Jastrzębowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 367-368.

Dzieci z opóźnionym rozwojem mowy wymagają odpowiednich działań stymulujących. Należy zachęcać je do rozmowy, stawiać pytania, by udzielały odpowiedzi, słuchać z uwagą i podtrzymywać wypowiedź. Brak odpowiedniej opieki bądź niewłaściwe reakcje ze strony otoczenia mogą prowadzić do wtórnych zaburzeń emocjonalnych, zakłócający prawidłowy rozwój osobowości dziecka.

Celem badań było określenie funkcjonowania dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w grupie przedszkolnej. Zamierzano stwierdzić, czy opóźnienie rozwoju mowy wpływa na przystosowanie się dziecka do warunków panujących w grupie przedszkolnej (m.in. relacje z wychowawcą i rówieśnikami) oraz na uczestnictwo w zajęciach przedszkolnych, przyswojenie programu dydaktyczno-wychowawczego. W niniejszej pracy ograniczono się do zaprezentowania wyników i sformułowania wniosków będących odpowiedzią na następujące problemy:

1. Jaki wpływ ma opóźnienie rozwoju mowy na relacje dziecka z rówieśnikami?
2. Jaki wpływ ma opóźnienie rozwoju mowy na relacje dziecka z wychowawcą?
3. Jaka jest pozycja socjometryczna dziecka z opóźnionym rozwojem mowy w grupie przedszkolnej?

Zastosowano metodę indywidualnych przypadków. Wybrano pięć przypadków dzieci dotkniętych tych zaburzeniem uczęszczających do Publicznego Przedszkola nr 2 w Błoniu. Byli to sami chłopcy w wieku od 4 do 6 lat, uczęszczający do pięciu różnych grup przedszkolnych. Każdy z tych chłopców mieszka w Błoniu i pochodzi z rodziny bez cech patologicznych. Jeden z chłopców wychowywany jest w rodzinie niepełnej, a czterej pozostali – w pełnych. W badaniach wykorzystano: obserwację, wywiad, badanie dokumentów oraz techniki socjometryczne.

Przedmiotem obserwacji była postawa badanych dzieci w trakcie aktywności spontanicznej i zadaniowej oraz swobodnych zabaw z rówieśnikami, a także umiejętność wykonywania czynności podczas codziennych zajęć dydaktycznych (prace plastyczne i techniczne, aktywność w zajęciach muzycznych, ćwiczenia grafomotoryczne, recytacja wiersza). Zwraca-

cano szczególną uwagę na funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej, czyli na to, czy:

1. dziecko bawi się samodzielnie, czy też z innymi dziećmi;
2. czy jest przez inne dzieci zapraszane do wspólnej zabawy, czy rówieśnicy bawią się z nim chętnie;
3. czy opóźnienie rozwoju mowy dziecka wpływa na jego sposób komunikacji z grupą – w jaki sposób dziecko komunikuje się z rówieśnikami (dźwięki, gesty, itd.);
4. czy opóźnienie rozwoju mowy sprawia, że dziecko jest w jakiś sposób odrzucane przez grupę, inaczej (gorzej) traktowane, wyśmiewane itd.

Podczas obserwacji zwracano również uwagę na to, jaki jest stosunek wychowawcy do danego dziecka podczas zajęć dydaktycznych i swobodnej zabawy (czy np. nauczyciel w jakiś sposób wyróżnia dziecko z grupy, traktuje indywidualnie, starając się np. by nadażało za innymi, czy wręcz przeciwnie – pozostawia je samemu sobie i nie zwraca uwagi na to, że nie nadaża, nie radzi sobie itd.). Interesujący był również stosunek dziecka do nauczyciela – czy zwraca się ono do niego swobodnie ze swoimi problemami, pytaniami itd., czy też raczej się wstydzi, odzywa niechętnie, nie zwraca się do nauczyciela z własnej inicjatywy.

Stały kontakt i wywiad z nauczycielkami i rodzicami badanych dzieci stał się źródłem rzetelnej informacji o badanych dzieciach. Podczas rozmów prowadzonych z wymienionymi osobami starano się zgromadzić informacje na temat ogólnego przebiegu rozwoju mowy i stanu zdrowia danego dziecka, jak też jego rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego oraz społecznego. Umożliwiło to zrozumienie i wyjaśnienie niektórych problemów dzieci.

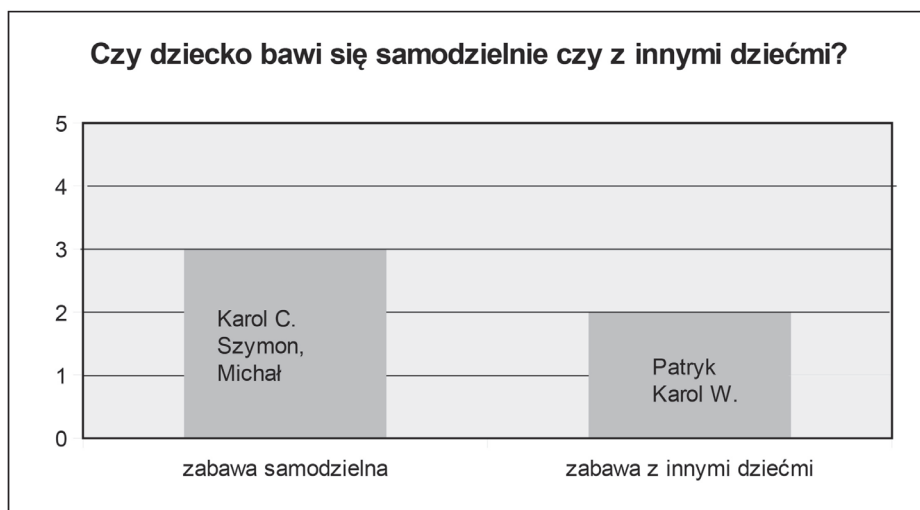
Prezentacja wyników badań

Ważnym aspektem funkcjonowania w grupie przedszkolnej są relacje z rówieśnikami, które mogą być znacząco zaburzone przez opóźnienie rozwoju mowy. Podstawową wspólną grupową aktywnością w wieku przedszkolnym jest zabawa – podczas tej czynności najłatwiej zaobserwować, jak dziecko z ORM jest postrzegane przez grupę: czy chętnie uczestniczy we wspólnej aktywności z rówieśnikami, czy jest przez nie

dostrzegane i zapraszane do zabawy, a jeśli już w niej uczestniczy, jak się podczas niej komunikuje.

Z obserwacji wynika, że większość spośród badanych chłopców – trzech, bawi się głównie samodzielnie. Tylko dwóch z nich, Karol W., oraz Patryk bawią się z innymi dziećmi.

Wykres 1. Zabawa dziecka



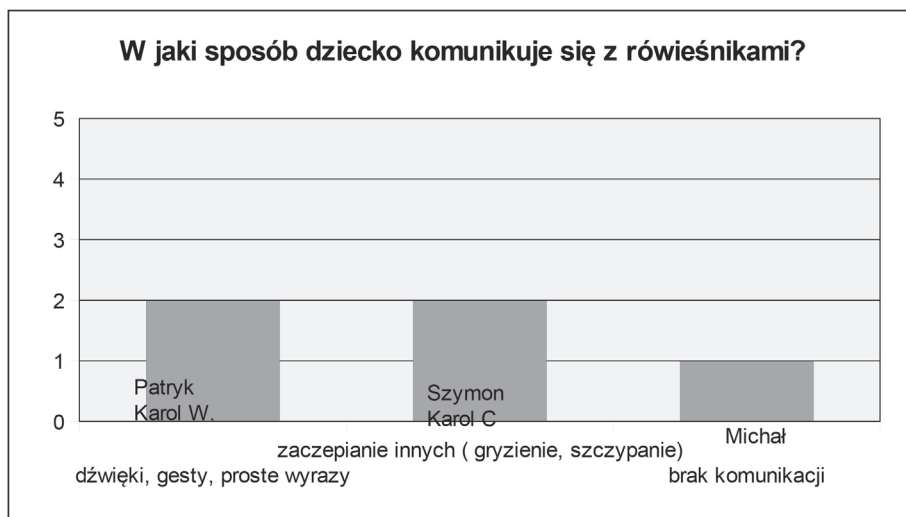
Źródło: opracowanie własne

Chłopcy, którzy bawią się samodzielnie, nie są przez inne dzieci zapraszani do zabawy. Karol C. szuka kontaktu z innymi, ale udaje mu się to dopiero z pomocą nauczyciela. Chce się z bawić z innymi, ale nie potrafi – niechcący rozrzuca zabawki lub psuje budowle. Dzieci początkowo bardzo się denerwowały, ale po wielu rozmowach z nauczycielem oraz łagodzeniu takich konfliktów częściowo rozumiały, że kolega nie chce im niczego zepsuć, tylko po prostu nie umie się inaczej bawić. Łagodne sugestie skierowane do Karola dawały efekty tylko na chwilę. Szymon i Michał w ogóle nie dążyli do żadnego kontaktu, bawili się samodzielnie wybranymi zabawkami, głównie były to klocki i samochody. Z obserwacji i wywiadu z nauczycielami wynika, że chłopcom tym samodzielna zabawa nie sprawia przykrości, nie czują się odrzuceni przez grupę i nie zależy im na wspólnej zabawie. Zachowanie chłopców i ich obojętność

wobec grupy rówieśniczej spowodowane jest ich dysfunkcjami – są to słabo funkcjonujący chłopcy autystyczni, a u Szymona dodatkowo zdiagnozowano niepełnosprawność sprzężoną.

Dwaj pozostali chłopcy nie mieli problemów z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami. Karol W. jest dzieckiem bardzo lubianym przez grupę. Dzieci chętnie zapraszały go do zabawy, a on bardzo chętnie uczestniczył np. w konstrukcji różnego rodzaju budowli, które wykonywał wraz z innymi kolegami z grupy. Patryk także nie miał problemów z dołączeniem do zabawy, ale z obserwacji wynika, że aktywność taka szybko mu się nudziła i wtedy zaczynał się kręcić, przeszkadzać, a nawet miewał ataki hysterii i stawał się agresywny wobec dzieci – bił je i szczypał, co wzbudzało w rówieśnikach niechęć do chłopca i powodowało odrzucenie ze wspólnego kręgu.

Wykres 2. Mowa a komunikacja



Źródło: opracowanie własne

Innym ważnym aspektem funkcjonowania dziecka w grupie jest jego komunikacja z rówieśnikami. W przypadku dzieci z ORM jest to zawsze utrudnione, ponieważ nie posiadają one na tyle rozwiniętych możliwości werbalnych, by bez przeszkód móc przekazywać informacje i reagować na

komunikaty w sposób zwrotny. Nie są one też w stanie w pełni zakomunikować swoich potrzeb.

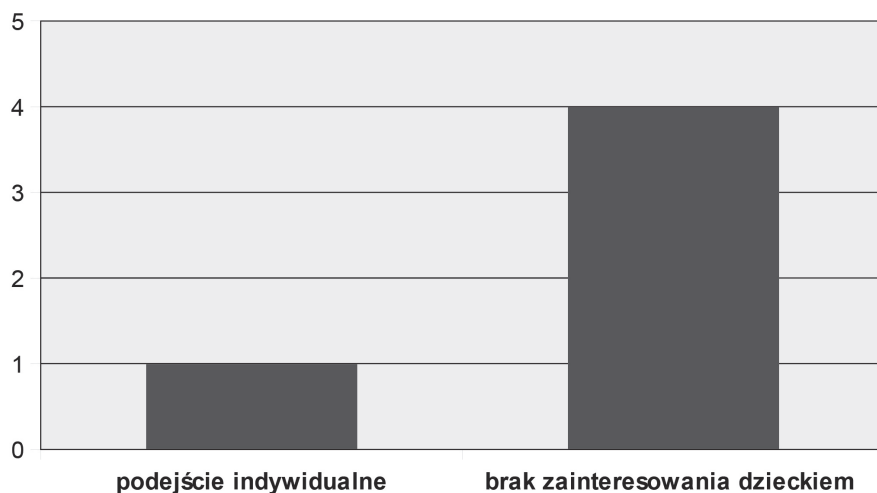
W przypadku badanych dzieci obserwacji poddano sposoby, za pomocą których porozumiewają się one w grupie.

Z powyższych danych wynika, że Karol W., Karol C. i Patryk porozumiewają się za pomocą dźwięków, gestów i prostych wyrazów. Dwaj chłopcy wypowiadają pojedyncze wyrazy, nie budują pełnych złożonych zdań, jednak dzieci z grupy przyzwyczały się już do takiego sposobu komunikacji. Choć czasem zdarzało się, że śmiały się z kolegów z powodu ich niezrozumiałej mowy, jednak zazwyczaj potrafiły odczytać intencje chłopców. Z kolei Michał wypowiada słowa, które sam tworzy – są to pozbawione znaczenia zlepkki kilku sylab. Chłopiec nie wykazuje intencji komunikacyjnej, tzn. przy braku rozwoju mowy nie próbuje tego kompensować przez alternatywne sposoby komunikacji jak np. gesty lub mimikę. Nie wykonuje poleceń ani prostych, ani złożonych. Rzadko reaguje na swoje imię.

Wykazywane przez dzieci opóźnienia rozwoju mowy wpływają nie tylko na ich funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, ale także na relacje z nauczycielem. Utrudniony kontakt z dzieckiem i jego specyficzne, związane z tym zachowania, polegające np. na chęci zwrócenia na siebie uwagi poprzez czynności, które postrzegane są nierzadko jako złośliwość, przeszkadzanie innym, po prostu niegrzeczność, sprawiają, że dzieci takie często są nieakceptowane przez wychowawców, którzy uprzedzają się do nich i traktują jak *trudne przypadki*. Relację utrudnia jeszcze to, że dziecko z ORM często nie jest w stanie zakomunikować opiekunowi swych potrzeb, stąd też nauczyciel może nie wiedzieć, co w danym momencie dzieje się w umyśle dziecka i dlaczego jest ono np. znudzone, zaniepokojone czy agresywne. Utrudnienie kontaktu sprawia, że dzieciom tym wychowawca musi poświęcić więcej czasu niż innym, co często jest albo trudne do wykonania (np. dlatego, że w grupie są też inne dzieci wymagające uwagi), albo też nauczyciel nie wykazuje chęci pomocy takiemu dziecku.

Tymczasem w przypadku dzieci z ORM relacje z wychowawcą są szczególnie ważne, ponieważ to właśnie on w dużej mierze odpowiada za funkcjonowanie takiego dziecka w grupie. Jest w stanie wpłynąć na to, by dzieci zdrowe zachowywały się wobec swego kolegi prawidłowo, akceptowały go i starały się ze zrozumieniem i z cierpliwością podchodzić do jego dysfunkcji. Zachowanie nauczyciela wobec dziecka z ORM jest szczególnie ważne, ponieważ na tym etapie rozwoju osoba dorosła jest dla dzieci autorytetem, stanowi wzór do naśladowania, stąd też, gdy dzieci widzą, że ich wychowawca w pełni akceptuje kolegę nie nadążającego za grupą i zachowującego się nieco inaczej, same zaczynają z wyrozumiałością traktować jego dysfunkcje. Gdy natomiast wyczuwają lub wręcz widzą obojętny lub nawet agresywny stosunek opiekuna do takiej osoby, postępują tak samo. Aby zatem proces dobrej współpracy i wzajemnej akceptacji przebiegał harmonijnie, dziecku z ORM potrzebne jest ogromne wsparcie ze strony nauczyciela.

Wykres 3. Podejście wychowawcy do dziecka



Źródło: opracowanie własne

Niestety, w większości przypadków, jak pokazuje powyższy wykres, brakowało prawidłowego podejścia wychowawcy względem dzieci z ORM. Nauczyciele wykazywali brak zainteresowania dzieckiem z opóźnionym rozwojem mowy, zwykle było ono pozostawione same sobie. Nie zaobserwowano podejmowania prób współpracy nauczyciela z dzieckiem. Były one ignorowane, nie zapraszane do zajęć i wspólnych zabaw nauczyciela z innymi, a nawet nie brały udziału w uroczystościach przedszkolnych.

Pozycja socjometryczna dziecka

Współżycie i współdziałanie w grupie to bardzo trudna i złożona umiejętność, która kształtuje się przez wiele lat. Treścią jej jest stosunek do drugiego człowieka. Akceptacja, tolerancja, życzliwość i empatia ułatwiają kontakty z innymi. Rozwój emocjonalny oparty na pozytywnych i mniej przyjemnych doświadczeniach zajmuje wiele lat, a dzieci 4-6-letnie mają zróżnicowane doświadczenie społeczne.

Technika socjometryczna polega na podawaniu przez osoby badane imion członków grupy, do której oni przynależą, zgodnie z określonymi kryteriami wyboru. Kryteria te przybierają formę pytań. W poniższych badaniach dotyczyły one żywionych przez dzieci uczuć sympatii, przyjaźni, uznania wobec członków swojej grupy. Zastosowana technika pomogła w ustaleniu panujących w grupie przedszkolnej stosunków społecznych, rozumianych jako unormowane określonymi rolami i wzorami społecznymi wzajemne postawy dzieci, wytworzone w wyniku bezpośredniego i trwałszego oddziaływania na siebie. Badaniem objęto wszystkie dzieci z grup, do których uczęszczały osoby z ORM. Zadano im następujące pytania:

1. Kogo z grupy zaprosiłbyś na urodziny? Podaj pięcioro dzieci
2. Kogo z grupy nie zaprosiłbyś na urodziny? Podaj dwoje dzieci
3. Z kim z grupy najbardziej lubisz się bawić? Podaj pięcioro dzieci
4. Z kim z grupy nie lubisz się bawić? Podaj dwoje dzieci
5. Z kim najchętniej lubisz chodzić w parze? Podaj troje dzieci
6. Z kim nie lubisz chodzić w parze? Podaj dwoje dzieci.

Na podstawie zebranego materiału (Tabela 1) ustalono, że najlepszą pozycję wśród rówieśników w grupie ma Karol W. Żywe, energiczne usposobienie Karola W. i jego koleżeńskość sprawia, że dla dzieci jest on najbardziej preferowanym towarzyszem zabaw – pomimo opóźnienia mowy wolą one bawić się z nim niż z rówieśnikami bez dysfunkcji.

Na tej podstawie można ustalić, że Karol W. cieszy się największą popularnością spośród pięciu badanych przypadków. Karol W. został wybrany przez prawie połowę swojej badanej grupy. Wynika to głównie z faktu, że Karol jest dzieckiem, który mimo trudności w postaci ORM dąży do kontaktów z dziećmi, nie sprawiając im przykrości, jest dla nich bardzo pomocny. Energiczny, radosny, przykuwa uwagę innych.

Na drugim miejscu pod względem wyborów jest Patryk. Natomiast dzieci nie lubią bawić się z Szymonem, ponieważ jest wobec nich agresywny, bije, kopie, przeszkadza w zabawie. Michał z kolei pozostaje neutralny, praktycznie nie zauważalny w grupie. Rówieśnicy nie zwracają na niego uwagi.

Na podstawie przeprowadzonych badań można wnioskować, że chociaż ORM niezaprzeczalnie utrudnia funkcjonowanie w grupie rówieśniczej (dziecko nie może np. zgłosić swoich potrzeb, precyzyjnie wyrazić obaw i lęków, itd.), to jednak nie jest ono czynnikiem decydującym o tym, czy dana osoba jest lubiana i akceptowana zarówno przez koleżanki i kolegów, jak i przez nauczycieli. Dowodzi tego przypadek Karola W., który pomimo opóźnienia rozwoju mowy, uzyskał stosunkowo wysoką pozycję w testach socjometrycznych. Także podczas obserwacji można było dostrzec, że chłopiec dobrze czuje się w grupie rówieśniczej, dzieci chętnie się z nim bawią, nie tylko odpowiadając na jego inicjatywę, którą Karol W. chętnie podejmuje, ale także same zapraszają go do wspólnych zabaw. Wydaje się, że podczas wspólnych zabaw dzieci nie zwracają uwagi na problem Karola W. i nie przeszkadza im to, że chłopiec mówi znacznie gorzej niż one. Chłopiec jest lubiany również przez nauczycieli, do których ma stosunek żywy i otwarty – chętnie próbuje komunikować się z opiekunkami, a oni rozumieją, o co mu chodzi. Sam Karol W. również dobrze czuje się w grupie – lubi chodzić do przedszkola, lubi dzieci i nauczycielki.

1. Tabela wyników

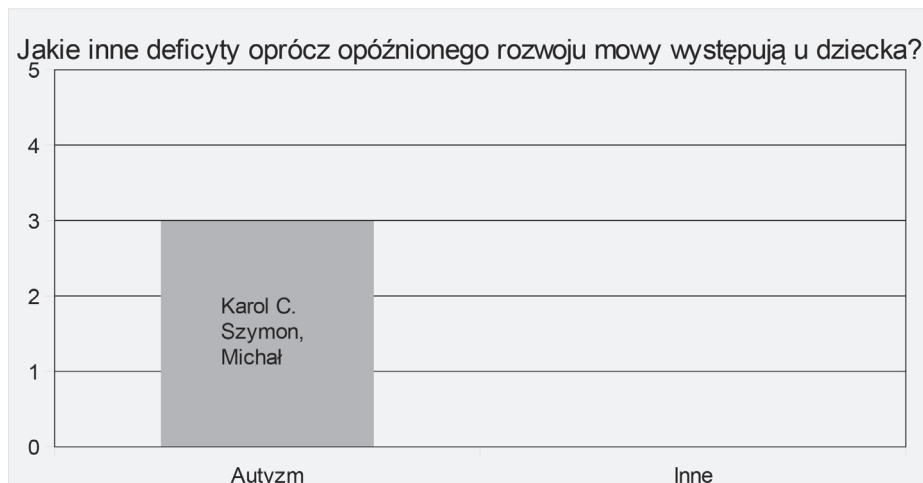
	Karol W.			Karol C.			Szymon			Patrik			Michał		
	L. dzieci badanych	Liczba wyboru		L. dzieci badanych	Liczba wyboru		L. dzieci badanych	Liczba wyboru		L. dzieci badanych	Liczba wyboru		L. dzieci badanych	Liczba wyboru	
Kogo z grupy zaprosiłbyś na urodziny?	17	7		10	0		15	0		22	2		15	0	
Kogo z grupy nie zaprosiłbyś na urodziny?	17	0		10	6		15	10		22	2		15	0	
Z kim z grupy najbardziej lubisz się bawić?	17	7		10	0		15	0		22	4		15	0	
Z kim z grupy nie lubisz się bawić?	17	2		10	5		15	10		22	2		15	0	
Z kim najchętniej lubisz chodzić w parze?	17	8		10	0		15	0		22	0		15	0	
Z kim nie lubisz chodzić w parze?	17	0		10	5		15	12		22	1		15	0	

Źródło: opracowanie własne

Przypadek Karola W. dowodzi, że to nie ORM jest podstawowym problemem utrudniającym funkcjonowanie dziecka z zaburzeniami mowy w grupie przedszkolnej, lecz raczej inne okoliczności towarzyszące temu problemowi. Żywe, wesołe usposobienie Karola W. i jego otwarty charakter sprawiają, że dziecko to jest lubiane i akceptowane zarówno przez inne dzieci, jak i przez dorosłych. Nie można tego powiedzieć o czterech pozostałych badanych chłopcach, których pozycja w grupie jest zupełnie inna niż pozycja Karola W., co spowodowane jest przede wszystkim innymi deficytami rozwojowymi towarzyszącymi ORM (w przypadku Szymona, Michała i Karola C.), a także usposobieniem (w przypadku Patryka). Warto zwrócić uwagę, że ten ostatni chłopiec, choć podobnie jak Karol W., nie ma innych deficytów rozwojowych, nie jest już jednak tak lubiany w grupie. Sytuacja taka wynika przede wszystkim z tego, że Patryk nie jest dzieckiem tak otwartym, żywym, wesołym i pomocnym jak Karol – to raczej chłopiec wycofany, spokojniejszy, mniej żywiołowy, introwertyczny. Duże znaczenie może mieć tu również podejście nauczycielek do obu chłopców. Karol W. znajduje się w grupie, w której dziećmi zajmują się młode wychowawczynie; pomimo mniejszego doświadczenia, z uwagą i cierpliwością podchodzą one do dziecka, które trochę różni się od innych. Wyraźnie lubią Karola W. (z wzajemnością) i nie wykazują zniecierpliwienia, gdy chłopiec ma kłopoty z komunikacją, lecz raczej starają się uzyskać od niego informacje, czego potrzebuje i co chce przekazać. Dzieci doskonale widzą podejście pań do ich kolegi i także traktują go z sympatią, bez zniecierpliwienia. W przypadku Patryka jest inaczej – chłopiec uczęszcza do grupy, którą zajmują się panie o dłuższym stażu. Można odnieść wrażenie, że wykazują one pewne oznaki rutyny, wypalenia zawodowego. Wydaje się, że chłopiec, który nie mówi, wywołuje w nich zniecierpliwienie, a nawet frustrację. Nie chcą poświęcać czasu na dociekanie, o co mu chodzi i nie zajmują się nim indywidualnie.

Oprócz charakteru i usposobienia drugim czynnikiem decydującym o pozycji dziecka z ORM w grupie rówieśniczej jest współwystępowanie innych dysfunkcji rozwojowych lub ich brak. Obecność lub nieobecność deficytów rozwojowych u badanych dzieci obrazuje poniższy wykres.

Wykres 4. Inne deficyty



Źródło: Opracowanie własne

Chłopcy, który nie mają innych zaburzeń (Karol W. i Patryk) osiągnęli wyraźnie wyższą pozycję zarówno w testach socjometrycznych, jak i dostrzeżoną na drodze obserwacji. Chłopcy, w przypadku których ORM towarzyszy innym dysfunkcjom, okazali się nieakceptowani przez grupę, żyli jakby nie wewnątrz niej, lecz obok. Dzieci nie przejawiały ochoty do kontaktów z nimi, nie wybierały ich na towarzyszy zabaw, nie chciały stać z nimi w parze, nie zapraszały na urodziny. Sytuacja taka spowodowana była zachowaniem chłopców – Szymon jest dzieckiem bardzo agresywnym, niekoleżeńskim, nadpobudliwym sprawiającym przykrość innym dzieciom, które często bije, drapie, gryzie, itd. Często wykazuje zachowania, które są odbierane jako złośliwe, choć sam chłopiec najprawdopodobniej nie zdaje sobie z tego sprawy – podczas obserwacji można odnieść wrażenie, że dokuczanie dzieciom sprawia mu przyjemność. Michał z kolei jest dzieckiem zamkniętym, unikającym kontaktów z innymi. Zachowuje się tak, jakby inni nie byli dla niego ważni. Zawsze trzyma się na uboczu grupy, a w efekcie dzieci (i nauczycielki) jakby go nie zauważają. Karol C. czasami dąży do kontaktu z grupą, ale w sposób, który nie podoba się dzieciom.

Podsumowując, można stwierdzić, że ORM z pewnością wpływa na relacje dziecka z rówieśnikami, choć – jak pokazuje przypadek Karola W. – nie jest on czynnikiem decydującym o pozycji dziecka w grupie, jego akceptacji lub braku akceptacji ze strony kolegów i koleżanek. Chociaż Karol W. ma ORM, jest chłopcem ogólnie akceptowanym przez rówieśników i to nie tylko na terenie przedszkola, ale także poza nim – jest zapraszany na urodziny, do wspólnej zabawy itd. Wynika to z żywego, wesołego usposobienia, jego żywiołowości i energii, a także koleżeńskiej, przyjaznej, pomocnej postawy wobec innych, potwierdzonej przez pozycję socjometryczną chłopca, która jest relatywnie wysoka. Pozostali, poza Patrykiem, który był akceptowany w stopniu średnim, mieli oprócz ORM także inne deficyty rozwojowe (autyzm, niepełnosprawność sprzężona), które w większym stopniu niż opóźnienie rozwoju mowy wpływały na ich funkcjonowanie w grupie. Chłopcy ci byli albo wycofani, odizolowani od grupy (jak Michał), albo też zachowywali się w sposób nieakceptowany przez inne dzieci – bili je, szczypali, kopali (jak Szymon). Na podstawie analizy zachowania chłopców wobec grupy i grupy wobec chłopców można stwierdzić zatem, że choć ORM wpływa na funkcjonowanie dziecka w grupie przedszkolnej, to jednak nie jest czynnikiem decydującym o akceptacji lub nieakceptacji dziecka w grupie. O relacji dziecka z rówieśnikami decyduje nie samo ORM, lecz przede wszystkim temperament i charakter dziecka oraz jego ogólna postawa wobec innych, na którą nierzadko wpływają współistniejące z ORM dysfunkcje.

Podobnie jest w przypadku relacji z wychowawcą – w tym przypadku wiele zależy od samego dziecka, ale też od postawy nauczyciela. Dzieci przyjazne i otwarte jak Karol W. są lubiane przez nauczycieli pomimo ORM, a do tych, które zachowują się w sposób uciążliwy, odbiegający od przyjętych norm społecznych, nauczyciele często nie mają cierpliwości. Czyli – nie sam fakt występowania ORM decyduje o charakterze tych relacji.

Katarzyna Słowińska, Ewa Słodownik-Rycaj

Monika Waszkiewicz, Ewa Słodownik-Rycaj

Wspieranie komunikacji dziecka autystycznego w praktyce

Autyzm to zaburzenie rozwojowe charakteryzujące się występowaniem nieprawidłowości w zakresie trzech sfer funkcjonowania człowieka: interakcji społecznych, komunikacji oraz zachowania, charakteryzującego się sztywnością i powtarzalnością (stereotypią). Obecnie, wraz z rozwojem wiedzy, ten temat opisywany jest szerzej i klasyfikowany łącznie z podobnymi zaburzeniami neurorozwojowymi jako spektrum autyzmu (*autism spectrum disorders*, ASD). Zalicza się do niego autyzm, zaburzenie Aspergera i nieswoiste całościowe zaburzenia rozwojowe, czyli wszystkie te jednostki chorobowe, którym towarzyszą najlżejsze nawet objawy triady zaburzeń.

Do triady zaburzeń zaliczamy: zaburzenia relacji społecznych, komunikowania się, ograniczoną aktywność zainteresowania. Autyzm jest zaburzeniem trwającym całe życie, ale jego objawy nie są stałe i zmieniają się wraz z rozwojem człowieka ¹.

Autyzm i jego specyfika jest niewyjaśnionym zaburzeniem, które pojawiło się stosunkowo niedawno. Przyczyny autyzmu nie są w pełni poznane i uznaje się, że autyzm ma postać wieloczynnikową. Badania nad przyczyną powstania autyzmu angażują wielu specjalistów, którzy przez lata wysnuwają wiele koncepcji i założeń. Jedne są częściowo zgodne z wcześniejszymi odkryciami, inne zaś nieadekwatne i budzące dezaprobatę. Poszerzyła się natomiast wiedza o terapii, co stało się impulsem do nasilenia działań w zakresie wspierania komunikacji dziecka autystycznego. Obecnie mamy większy dostęp do skutecznych rozwiązań wspomagających tę grupę dzieci zarówno w zakresie porozumiewania się werbalnego, jak i pozawerbalnego. Pojawiły się propozycje komunikacji

¹ <http://www.autyzmasd.pl/>, [dostęp: 7.09.2016]

alternatywnej i wspomagającej, które jednak nie zastąpią mowy w całym jej bogactwie. Mogą być one tylko protezą, mniej lub bardziej doskonałą².

Komunikacja wspomagająca i alternatywna (*augmentative and alternative Communications* – AAC) to wszelkie sposoby umożliwiające osobom ze złożonymi potrzebami porozumiewania się przekazywanie i odbieranie komunikatów. Komunikacja wspomagająca to proces wspomagania zdolności mówienia, zaś alternatywna rozumiana jest jako proces przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu mowy dźwiękowej. Innymi słowy są to wszelkie działania, których celem jest pomoc w porozumiewaniu się osób nieposługujących się mową lub posługujących się nią w ograniczonym stopniu. Im mniej zdolności mówienia posiada dana osoba, tym większe jest jej zapotrzebowanie na komunikację wspomagającą. AAC w szerszym znaczeniu jest wielodyscyplinarnym pojęciem. Łączy w sobie działania profilaktyczne, diagnostyczne, terapeutyczne zmierzające do usuwania niepowodzeń komunikacyjnych oraz przywracania umiejętności skutecznego i funkcjonalnego porozumiewania się dzieci i dorosłych³.

Alternatywna oraz wspomagająca komunikacja skierowane są przede wszystkim do osób z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego w następstwie urazów i chorób, osób z niepełnosprawnością intelektualną, z autyzmem, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz z zespołami uwarunkowanymi genetycznie. Dziecko, nastolatek czy osoba dorosła z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorder* – ASD) ma problem w obszarze rozwoju mowy i komunikacji społecznej oraz w budowaniu relacji. Te osoby, jak każdy z nas, wykazują chęć do komunikowania się. Wprowadzenie nowych, alternatywnych sposobów porozumiewania się dało szansę osobom z ASD na wyrażanie i ekspresję swoich pragnień, potrzeb, oczekiwań⁴.

Komunikacja AAC dzieli się na wspomaganą i niewspomaganą komunikację. Ta pierwsza to przekazanie informacji za pomocą zewnętrz-

2 J. Kruk-Lasocka, *Autyzm czy nie autyzm? Problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*, Wyd., Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, s. 8-12.

3 B. Winczura., *Dzieci o specyficznych potrzebach komunikacyjnych diagnoza-edukacja-terapia*, Impuls, Kraków 2015, s. 12-20.

4 J. J. Błeszyński., *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Impuls, Kraków 2008, s. 319-321

nych urządzeń lub pomocy komunikacyjnych takich jak: symbole graficzne, tablice/książki komunikacyjne, urządzenia elektroniczne, papier i ołówki. Niewspomagana zaś jest przekazywaniem informacji bez użycia zewnętrznych pomocy komunikacyjnych. Komunikat tworzony jest przy pomocy ciała użytkownika (czyli poprzez znaki manualne – gesty, ekspresję, naturalną mowę)⁵.

Istnieje wiele pozawerbalnych metod komunikacyjnych. Najbardziej znane to: *Blissymbolics* – system alternatywnej komunikacji Bliss, Piktogramy, system rysunkowy – *Pictogram Communication Symbols* (PCS), PIC – Symbole (*Pictogram Ideogram Communication*, SIG – symbole (zdjęcia i rysunki), język migowy (dla osób z uszkodzeniami narządu słuchu), system gestów MAKATON, alfabet punktowy do dłoni (dla osób głuchoniewidomych), system fonogestów (*Clued Speech* – język uzupełniony Cornetta), alfabet literowy, sylabowy, literowo-sylabowy (tablica komunikacyjna), system Braille’a (dla osób niewidomych)⁶.

W artykule skupiono się na problemach związanych z wykorzystaniem metod wspierania komunikacji dzieci z autyzmem. Jego celem jest ukazanie poziomu wykorzystania komunikacji AAC i innych dostępnych środków dydaktycznych (m.in. oprogramowania komputerowego) w pracy z dziećmi na etapie wychowania przedszkolnego. Starano się pokazać, w jaki sposób używanie książek komunikacyjnych przez dziecko z autyzmem wpływa na funkcjonowanie w świecie informacji, mediów i kultury.

Do badań wybrano metodę indywidualnych przypadków z charakterystycznymi dla niej technikami, takimi jak obserwacja i ankieta. Obserwacją uczestniczącą objęto dziesięcioro dzieci z autyzmem. Wśród nich były zarówno dziewczynki jak i chłopcy. Natomiast w stosunku do ich opiekunów, nauczycieli i wychowawców zastosowano ankietę. Było to łącznie 20 osób. Dodatkowo pogłębiono badania także o rozmowy indywidualne z wybranymi osobami spośród ankietowanych.

Analiza zebranego materiału pozwoliła na sformułowanie kilku prawidłowości:

⁵ Tamże, s. 11-12.

⁶ Tamże, s. 11-13.

1. Dzieci z autyzmem wykazują zróżnicowany poziom motoryki dużej i małej. Szczególnie daje się to zauważyć w sferze koordynacji wzrokowo-ruchowej. Większość z dzieci przejawia specyficzne stereotypie ruchowe np. kręcenie się w kółko, machanie, trzepotanie dłońmi, uderzanie dłońmi o kolana. Wykonywanie tych czynności odbywa się wielokrotnie w ciągu dnia, a zachowania te są nasilone w różnym stopniu. Ponadto nie potrafią samodzielnie korzystać z toalety i nie wskazują wyraźnego sygnału potrzeb fizjologicznych. Wyrażenie chęci skorzystania z toalety pojawia się dopiero w wyniku dopytywania przez nauczyciela. Wtedy dziecko skinieniem głowy potwierdza potrzebę. Bywa tak, że to nauczyciel musi przewidzieć potrzeby fizjologiczne dziecka i w odpowiednim momencie zareagować. Podopieczni nie ubierają się samodzielnie i potrzebują pomocy. Potrafią samodzielnie myć ręce, jeść i pić. W kwestii posiłków część z nich nie toleruje pokarmów podawanych w placówce. Ponadto u wielu dzieci z autyzmem została wprowadzona dieta np. eliminująca cukier, który może prowadzić do zbyt dużego pobudzenia organizmu dziecka; inne dzieci mają ograniczone spożywanie danego rodzaju mięsa; ma na nie niekorzystny wpływ, gdyż powoduje otyłość. Dla większego komfortu i dziecka, i nauczyciela rodzice dzieci, u których występuje nietolerowanie jakiegoś pokarmu, sami przynoszą wcześniej przygotowane jedzenie.
2. Jeśli chodzi o sferę komunikacji, to jest ona uwarunkowana poziomem uszkodzenia systemu regulującego emocje oraz indywidualnymi predyspozycjami dziecka. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że u większości dzieci komunikacja alternatywna i wspomagająca wprowadzona wcześniej daje szansę na porozumiewanie się. U dzieci tych ważnym etapem było „zastąpienie” mowy np. gestem, symbolem, obrazkiem. Niezmiernie ważny jest moment reakcji dziecka, utrzymanie kontaktu wzrokowego, wodzenie wzrokiem. Dzieci uwzględnione w badaniu nie korzystają z książek komunikacyjnych. Jest to spowodowane tym, że niektóre potrafią skorzystać z innych form komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC), np. systemu gestów. Gdy mamy do czynienia z dziećmi, u których nie ma reakcji wzrokowych i które dodatkowo mają głębokie opóźnienie w rozwoju z towarzyszącymi innymi schorzeniami np. ruchowymi czy też padaczką, to etap komuni-

kacji słownej jest dla nich jednym z najtrudniejszych do osiągnięcia. Takie dzieci późno osiągają poziom komunikacji werbalnej lub występuje u nich całkowity brak mowy.

3. U dzieci z autyzmem, częściej niż u dzieci w normie, występują reakcje gwałtowne, agresywne i autoagresywne, tj. szczypanie, uderzanie o twardy przedmiot, gryzienie. Takie sytuacje można było zaobserwować podczas prowadzonych obserwacji. Powodem tych zachowań było wywołanie u dziecka zbyt silnych reakcji pozytywnych lub negatywnych. Czasami u starszych dzieci uderzenie, pociągnięcie za włosy było sposobem wyrażenia komunikatu (nie przeszkadzaj mi, chcę, itp.). Niestety, agresja i autoagresja to nie tylko zagrożenie dla zdrowia dziecka, ale i czynnik negatywnie wpływający na proces edukacyjny.
4. Dzieci autystyczne wykazują objawy nadpobudliwości, np. bardzo długo potrafią biegać, a czasami są agresywne, kiedy protestują, kiedy z czymś się nie zgadzają. Nie wiedzielibyśmy o tych dzieciach tyle, gdyby nie ich poznanie i obserwacja. Wszystkie obserwowane osoby różniły się od siebie i to potwierdza przekonanie, że dzieci z autyzmem są tak samo różne, jak te w pełni sprawne. Rodzaj i poziom komunikacji alternatywnej i wspomagającej u nich były różne. Szczególnie zwracały uwagę dzieci późno zdiagnozowane. Tutaj potwierdzenie znalazło przekonanie o potrzebie wczesnej diagnozy, gdyż osoby takie będą w stanie w późniejszym etapie nabyć zdolność do komunikacji. System komunikacji AAC zależny jest trochę od indywidualnych potrzeb i upodobań dzieci z zaburzeniem autyzmu. Nie ma jednej metody czy uniwersalnego sposobu możliwego do zastosowania wobec wszystkich. Wszelkie działania są analizowane i odpowiednio dostosowywane do możliwości i umiejętności. Dobra współpraca rodziców i całego zespołu nauczycieli, terapeutów przynosi efekty widoczne w postaci komunikowania się dziecka. Każdy z badanych jest czynnym uczestnikiem życia placówki, do której uczęszcza. Występuje w przedstawieniach, uczestniczy w wycieczkach do teatru, wycieczkach krajoznawczych i do pobliskich parków oraz na place zabaw. Każdy jest akceptowany przez grupę. W zespołach integracyjnych u dzieci w normie rozwojowej widać dużą empatię, wrażliwość w stosunku do dzieci ze schorzeniami.

5. Dzieci z autyzmem, które używają alternatywnych metod komunikacji, dzięki wykorzystaniu mediów dobrze odnajdują się w otoczeniu. Wszystkie komunikatory są bardzo nowoczesne. Dostęp do aplikacji jest znacznie szerszy niż 10 lat temu. Nic nie zastąpi w pełni słów, lecz poprzez stosowanie komunikacji alternatywnej i wspomagającej (przy użyciu odpowiedniej aplikacji) obserwowane osoby mogą zaistnieć w społeczeństwie. Dzieci chętnie uczestniczą w życiu kulturalnym i cieszą się z obejrzanego spektaklu czy filmu w kinie. Badani bardzo chętnie biorą udział w życiu społecznym i kulturalnym i aktywnie spędzają czas wraz z rodzicami. Niestety wciąż jeszcze, w wyniku braku akceptacji przez zdrową część społeczeństwa, zazwyczaj ograniczają się do kontaktów z najbliższą rodziną, rodzeństwem, nauczycielami, terapeutami czy też kolegami i koleżankami z podobnymi problemami.
6. Badanie ankietowe nauczycieli pracujących w przedszkolach, do których uczęszczają dzieci z autyzmem (w placówkach integracyjnych, specjalnych, ogólnodostępnych) potwierdziło fakt, że komunikacja alternatywna i wspomagająca została wprowadzona stosunkowo niedawno. Zdobyte umiejętności i kompetencje w pracy z takim sposobem porozumiewania się nauczyciele nabyli na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat.
7. Wyniki ankiety potwierdziły przypuszczenia odnośnie powszechności używania systemu alternatywnej i wspomagającej komunikacji u dzieci. Głównymi metodami, jakimi w swojej pracy posługują nauczyciele, są: metoda znaków Piktogram, system symboli graficznych – PCS oraz program Makaton (czyli system znaków i gestów). System Blissa nie był w ogóle wymieniany. Pojawił się natomiast system PECS, czyli system komunikacji przez wymianę symbolu na inny, dla dziecka bardziej zrozumiały. W specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, przedszkolach specjalnych i przedszkolach integracyjnych nie ma osób, które nie ukończyły kursu z danego typu komunikacji. W tych placówkach coraz więcej pedagogów ma odpowiednie przygotowanie do pracy z dziećmi z różnymi zaburzeniami.
8. Na podstawie zebranych odpowiedzi można stwierdzić, że placówki specjalne dysponują odpowiednim sprzętem, materiałami i przedmiotami do prowadzenia komunikacji. Także wykorzystywane są plany

zajęć/dnia, książki komunikacyjne, symbole, programy komputerowe. Proces organizacji pomocnych symboli u większości przebiega w sposób bardzo typowy. Ważne jest, by lista symboli była dostosowana do indywidualnych potrzeb i aktualnego poziomu funkcjonowania dziecka. Zazwyczaj wszystkie symbole opracowywane są w programie do tworzenia symboli Boardmaker. Najpopularniejszym komunikatorem wykorzystywanym w pracy z dziećmi z autyzmem jest komunikator – Mówik. Ponadto pewna grupa osób zalicza do kategorii komunikatora książkę komunikacyjną z symbolami graficznymi systemu komunikacji alternatywnej np. PCS. To, przy pomocy jakich narzędzi dziecko się komunikuje, jest uzależnione od sytuacji, od tego, która opcja komunikacji odpowiada dziecku – jest akceptowana i chętnie używana.

9. W procesie nauki komunikowania się dzieci otrzymują stosowną pomoc. Ważną rzeczą jest stworzenie indywidualnej listy wzmocnień. Lista wzmocnień to wszystkie pozytywne czynniki, na które dziecko reaguje gestem, mimiką, głosem, czyli wszystko to, co sprawia mu przyjemność, np. zabawki, smakołyki, muzyka, filmy. W odnalezieniu tych charakterystycznych upodobań pomocni są rodzice. Gdy taka lista zostaje opracowana, następuje kolejny etap wprowadzania komunikacji. Warto tu podkreślić, że każdy etap jest indywidualnie dopasowany do dziecka. Nie ma mowy o żadnym przyśpieszeniu czy braku utrwalenia symbolu. Jest to proces wieloetapowy i często wymagający czasu.
10. Ankietowani jednomyślnie wypowiedzieli się, iż w swojej pracy stosują tablice tematyczne, programowe, plany dnia i tablice motywacyjne, oznaczane przy użyciu symboli z systemu komunikacyjnego np. PCS. Dziecko posługujące się książką komunikacyjną powinno jej używać w placówce nie tylko specjalnej, ale też publicznej, tak by mogło wyrażać swoje potrzeby. Nauczyciele powinni znać stosowany przez dziecko system komunikacji.
11. Trudności, na jakie napotykają nauczyciele z placówek publicznych, wynikają z faktu, że nie dysponują oni żadnym zapleczem technicznym, jeśli chodzi o komunikację alternatywną i wspomagającą. Mało jest osób, które miałyby przygotowanie do umiejętnego odczytania komunikatu przy użyciu jakiegokolwiek systemu komunikacji alternatywnej. W tej kwestii lepiej doinformowany jest logopeda lub pe-

dagog specjalny. Nauczyciele są pozostawieni sami sobie, bez wsparcia ze strony dyrekcji placówki i na różne sposoby mniej lub bardziej profesjonalnie próbują poradzić sobie z nową sytuacją. Sami opłacają kursy i szkolenia, przygotowują potrzebne pomoce dydaktyczne, starają się uzyskać jak najwięcej informacji. Problemem jest również to, iż spotykają się z niechęcią ze strony rodziców dzieci bez zaburzeń, którzy nie godzą się, aby osoba z autyzmem uczęszczała do tej samej grupy, co ich dziecko. Takie sytuacje zdarzają się zarówno w placówkach niepublicznych jak i publicznych, mimo powszechnie wyrażanej aprobaty dla edukacji włączającej.

Podsumowując, można stwierdzić, że dzieci które posługują się alternatywnymi i wspomagającymi metodami komunikacji mają szanse na funkcjonowanie w świecie informacji, mediów i kulturze. W tym procesie ważne jest wczesne wykrycie zaburzenia i wprowadzenie odpowiednich metod terapii. Przede wszystkim starania prowadzą do nauki wyrażania potrzeb tych dzieci. Dzięki tym wszystkim różnym formom „mowy” dzieci uzyskują szansę na wyjście z tego „ich” świata. Ich każdy ruch, gest, mimika mogą przekazywać ważne informacje. Dzięki temu nie pozostaną skazane na wieczną samotność. Można śmiało stwierdzić, że komunikacja alternatywna i wspomagająca jest przyszłością w komunikacji między ludźmi i osobami z autyzmem. Komunikacja alternatywna i wspomagająca powinna na stałe wpisać się w nasze społeczeństwo i stać się bardziej powszechną formą porozumiewania się.

Monika Waszkiewicz, Ewa Słodownik-Rycaj

Marta Sadowska, Ewa Słodownik-Rycaj

Niepełnosprawność intelektualna dziecka a funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie zachowania i funkcjonowania czworga dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku rówieśniczym.

Niepełnosprawność rozumieć należy jako ograniczenie możliwości jednostki w zakresie: psychicznym, somatycznym, sensorycznym, fizycznym i motorycznym. Związane z niepełnosprawnością ograniczenia powodują lub w dużym stopniu uniemożliwiają normalne funkcjonowanie w środowisku. Rozwój dziecka dotkniętego niepełnosprawnością zostaje zdeterminowany upośledzeniem, które je dotknęło. Dziecko dotknięte niepełnosprawnością ma trudności z opanowaniem umiejętności i zachowań niezbędnych w życiu społecznym. Trudno jest mu przystosować się do życia w społeczeństwie ludzi sprawnych, często nie rozumie obowiązujących zasad i reguł.

Niepełnosprawność jest pojęciem wieloznacznym, odnosi się bowiem do różnych ograniczeń funkcjonalnych, które pojawiają się w każdej populacji ludzi na świecie¹. Żadne państwo dotąd nie uporało się w sposób satysfakcjonujący z określeniem zjawiska niepełnosprawności, uwzględniającym realia skomplikowanej sytuacji egzystencjalnej osób nią dotkniętych².

Niepełnosprawność przejawia się w różnych zakresach. Może być identyfikowana społecznie, spostrzegana potocznie, stwierdzana prawnie, a także głęboko izolująca społecznie³.

1 Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 r.

2 W. Sroczyński, *O pracach nad projektem definicji osoby niepełnosprawnej*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, 1995, nr 1, s. 12.

3 M. Sieradzki, *Niepełnosprawność w społeczeństwie i kulturze. Wybrane zagadnienia z socjologii niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, (red.) W. Dykciak, Wyd. Eruditus, Poznań 1997, s. 36.

Pojęcie upośledzenia umysłowego jest bardzo szerokie, zarówno ze względu na zróżnicowane stopnie upośledzenia umysłowego, które obejmuje, jak i ze względu na zaburzenia sprawności motorycznej, zaburzenia zachowania, motywacji, emocjonalności i dysfunkcje, jakie mu towarzyszą. Upośledzenie umysłowe odnosi się nie tylko do sfery poznawczej człowieka, ale obejmuje całą jego osobowość.

Obok terminu „upośledzenie umysłowe” używa się również określeń „niedorozwój umysłowy”, „osłabienie sprawności psychicznej”, „opóźnienie rozwoju umysłowego”, „obniżenie sprawności umysłowej”. W Polsce, zarówno pedagogika specjalna, jak i psychologia posługują się terminem „upośledzenie umysłowe”, a medycyna – terminem „oligofrenia”.

Nie należy tych terminów mylić, gdyż każdy z nich wskazuje na inny rodzaj odchylenia od normy. Upośledzenie umysłowe rozpoznane od urodzenia i występujące pomimo prawidłowych warunków wychowawczych określamy jako niedorozwój umysłowy. Określenie „obniżona sprawność umysłowa” odnosi się natomiast do upośledzenia, które pojawiło się dopiero w okresie postnatalnym (po urodzeniu), jeśli nie nastąpiło wyraźne zahamowanie lub regres w rozwoju intelektualnym⁴.

Niedorozwój umysłowy nie jest jednostką nozologiczną, ale niejednorodną grupą zaburzeń wywołanych przez różne czynniki przyczynowe o różnym mechanizmie patogennym, o niejednakowym obrazie morfologicznym, klinicznym oraz przebiegu. Nie jest więc sprawą prostą zdefiniowanie, opisanie, zakwalifikowanie poszczególnych zaburzeń objętych wspólną nazwą niedorozwoju umysłowego⁵. Obecnie, dzięki wszechstronnym badaniom nauk pomocniczych, takich jak: pediatria, biochemia, fizjologia i genetyka, ustalono etiologię, patogenezę i klasyfikację niedorozwoju. Nie znaczy to, że wszystko jest już jasne i jednoznaczne. Możemy mówić o różnych definicjach upośledzenia umysłowego, o różnej terminologii i wielu próbach jego klasyfikacji.

4 Ż. Stelter, *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2009, s. 11.

5 Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001, s. 214-215.

Upośledzenie umysłowe jest więc różnie definiowane, w zależności od ujęcia problemu i doboru kryteriów oceniających ten stan. Ogólnie możemy wyróżnić trzy podejścia: kliniczno-medyczne, praktyczne, psychologiczno-społeczne.

Klasyfikacja upośledzenia umysłowego jest ważna zarówno dla celów badawczych, jak i praktycznych. W społeczeństwie istnieje bowiem konieczność zaszeregowania jednostki upośledzonej umysłowo do odpowiedniej kategorii, stąd granice podziału muszą być zdefiniowane wyraźnie i możliwie obiektywnie.

Rozwój badań w zakresie nauk medycznych i biologicznych doprowadził do wyodrębnienia nieznanych uprzednio klinicznych postaci upośledzenia umysłowego. W toku dalszych badań na pewno poznamy jeszcze wiele nowych postaci oligofrenii, związanych z określonymi czynnikami etiologicznymi, do których wykrycia przyczynia się szczególnie rozwój genetyki ⁶.

Człowiek jest istotą społeczną i nieodzownym elementem jego funkcjonowania są interakcje społeczne. Determinują one w dużej mierze rozwój człowieka, przebiegający zawsze w określonej grupie społecznej. Uniwersalny charakter tych interakcji sprawia, że wiedza o wzajemnym postrzeganiu ludzi, ich porozumieniu się i współdziałaniu dotyczy relacji w różnych grupach ⁷.

Przynależność do grupy rówieśniczej, aktywne dążenie do kontaktów świadczy o dojrzałości społeczno-emocjonalnej dziecka. Potrzeba przebywania w grupie rówieśniczej nasila się szczególnie w wieku dorastania, i nie ma tu znaczenia, czy jest to dziecko zdrowe czy niepełnosprawne. Zmniejsza się wtedy autorytet dorosłych, a grono koleżeńskie staje często konkurencją dla rodziny, ustalając nowe normy postępowania. Jest obszarem zaspokajania potrzeb: uznania, akceptacji i bezpieczeństwa. Jednostka żyje życiem grupy ⁸.

6 Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, op., cit., s. 217.

7 *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, (red.), E. M. Minczakiewicz, Wyd. „Impuls”, Kraków 2003, s. 149.

8 Tamże, s. 149.

Znaczenie kontaktów koleżeńskich dla rozwoju dziecka zobrazować można słowami J.Ł. Kołomińskiego, który podkreśla, iż „...właśnie rówieśnik, równorzędny partner w kontakcie występuje jako realny, obiektywny punkt odniesienia w procesie poznawania otoczenia i samego siebie. Wszystko to decyduje o tym, iż kontakt i wzajemne stosunki z rówieśnikami mają szczególne znaczenie, a w niektórych okresach życia być może są najważniejszą sferą interakcji”⁹.

Z obserwacji wynika, że lekko upośledzone dziecko doznaje odrzucenia przez rówieśników już w wieku przedszkolnym. Przyczyną odrzucenia bywa częściej zachowanie, zaniedbany wygląd aniżeli intelektualne funkcjonowanie¹⁰.

Charakterystyczną cechą dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim jest jego zachowanie społeczne. M. Kościelska stwierdza, że związek między obniżoną sprawnością umysłową a sposobem funkcjonowania społecznego jest oczywisty. W zakresie zachowań społecznych dzieci upośledzonych obserwuje się całą gamę zachowań mało kontrolowanych. Dzieci te cechuje labilność emocjonalna, słaba kontrola nad emocjami, które często prowadzą do zachowań agresywnych, częściej też niż u dzieci zdrowych występuje szybka rezygnacja i zniechęcenie¹¹.

Dzieci niepełnosprawne spotkać się mogą z różnymi zachowaniami ze strony zdrowych rówieśników. Mogą to być reakcje agresywne, takie jak: wyśmiewanie, drwiny, szyderstwa, ubliżanie, dokuczanie czy nawet bicie. Równie często mogą się one zetknąć z takimi deprecjonującymi reakcjami, jak: przyglądanie się, obojętność, lekceważenie itp. Jednak znacznie częściej spotkać można różne formy zachowań pseudopozytywnych, takich jak: nadmierne współczucie, litość, przesadna chęć niesienia pomocy itp.¹²

Rozpoczęcie systematycznej nauki w szkole sprawia, że dziecko w sposób formalny zostaje umieszczone w konkretnej grupie, którą stano-

⁹ Tamże, s. 150.

¹⁰ S. Cudak, *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, Wyd. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2007, s. 60.

¹¹ S. Cudak, *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie...*, op., cit., s. 60.

¹² *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, (red.), I. Obuchowska WSiP, Warszawa 1991, s. 86.

wi klasa szkolna. W badaniach pedagogicznych często odróżniano grupę rówieśniczą od klasy szkolnej, przyjmując jako kryterium tego podziału spontaniczny, w przypadku grupy rówieśniczej, sposób powstawania. Wydaje się jednak, że obecnie coraz częściej spontaniczne grupy rówieśnicze składają się z uczniów tej samej klasy. Sprzyjają temu bliskość miejsca zamieszkania uczniów, podobny wiek i zainteresowania. Szczególnie w małych grupach, a taką grupą pozostaje klasa szkolna najważniejszą cechą jest fakt, że wszyscy członkowie pozostają ze sobą w interakcji. Istnienie tych interakcji sprawia, że w każdej klasie szkolnej tworzy się swoista, nieformalna struktura społeczna, czyli układ stosunków pomiędzy poszczególnymi uczniami danej grupy. Wzajemne powiązania poszczególnych osób z resztą klasowego środowiska odzwierciedlają tak zwane kategorie członków grupy, wśród których wyróżnia się: dzieci akceptowane, dzieci przeciętnie akceptowane, dzieci o statusie niezrównoważonym, dzieci izolowane i dzieci odrzucone¹³. Oczywistym pozostaje fakt, że najbardziej korzystna jest sytuacja dziecka akceptowanego w grupie. Dzieci takie mają największe możliwości zaspokajania potrzeb psychicznych oraz największe szanse prawidłowego rozwoju. Grupa rówieśnicza jest dla nich terenem sukcesu, zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Ciesząc się uznaniem swoich rówieśników dziecko czuje się bezpieczne, uczy się przebywania z innymi, opanowuje uznane społeczne formy zachowania. Dziecko takie posiada dużo swobody, która ułatwia mu kierowanie uwagi na zewnątrz, powodując zainteresowanie otoczeniem społecznym. Na największą uwagę zasługują jednak te osoby, których sytuacja w grupie jest najmniej korzystna. Są to uczniowie izolowani i odrzucani. Wszelkie zakłócenia w sferze stosunków koleżeńskich powodować będą bowiem niezaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, takich jak: potrzeba bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku dla samego siebie, uznania i akceptacji ze strony rówieśników. Te negatywne skutki nieakceptacji uniemożliwiają tym samym prawidłowy, wszechstronny i harmonijny rozwój dziecka. Są źródłem negatywnych przeżyć, frustrujących doświadczeń, które mogą stanowić podłoże nieprawidłowych reakcji emocjonal-

13 *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie...*, op., cit., s. 150-151.

nych i skłaniają ucznia do zaspokajania potrzeb w innym środowisku, często o nieprawidłowej, zaburzonej socjalizacji¹⁴.

Młody człowiek chce być akceptowany, a potrzeba identyfikacji z grupą jest bardzo silna i ważna. Grupa rówieśnicza:

- jest źródłem poczucia własnej wartości;
- określa standardy zachowania;
- zapewnia bezpieczeństwo wynikające z liczebności;
- pomaga w rozwijaniu społecznych kompetencji;
- dostarcza wzorów do przyjmowania i naśladowania.

Grupa daje radość współprzeżywania podobnych problemów, umożliwia weryfikowanie obrazu samego siebie oraz kształtowanie tożsamości społecznej. U źródeł silnej potrzeby włączania się w grupę rówieśniczą leży dążenie do uzyskania akceptacji kolegów, istotnej dla potwierdzenia własnej wartości¹⁵.

Dorastający w atmosferze braku akceptacji przez rówieśników wykazują niższą samoocenę, wyższy poziom lęków społecznych i cierpią na depresję. Kontakty z kolegami są znaczącym źródłem uczuć, dlatego dzieci niepełnosprawne nie chcą być spostrzegane jako różniące się od innych. Osoby, które nie potrafią dostosować się do panujących w grupie zasad, często są ośmieszane, w końcowej zaś fazie nawet odrzucane. Odrzucenie przez grupę społeczną może być wynikiem zaburzeń eksternalizacyjnych lub internalizacyjnych. Pierwsza grupa zaburzeń to zachowania takie jak brak panowania nad impulsami oraz zachowania destruktcyjne, czyli przemoc bądź agresja. Druga grupa zaburzeń związana jest z tak zwanym lękiem społecznym, stanowi wynik nadmiernej lękliwości w relacjach społecznych, która powoduje izolowanie się od rówieśników i poczucie osamotnienia. W obydwu przypadkach dziecko bądź nastolatek może być odrzucony przez innych, a poczucie bezradności potęguje działania nie zawsze aprobowane społecznie. Ponadto brak zadowalających kontaktów z rówieśnikami i poczucie więzi psychicznej może prowadzić do samotności¹⁶.

14 *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, op. cit., s. 150 - 151.

15 *Ż. Stelter, Dorastanie osób z niepełnosprawnością...*, op. cit., s. 38.

16 *Ż. Stelter, Dorastanie osób z niepełnosprawnością...*, op. cit., s.38-39.

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w Spółdzielni Socjalnej „Amelia” w Ostrowi Mazowieckiej. Placówka ta jest o tyle interesującym miejscem, że w ciągu dnia każdy z mieszkańców miasta może przyprowadzić swoje dziecko na dowolną liczbę godzin na zajęcia świetlicowe. Dzieci, które uczęszczają na zajęcia nie mają więcej niż siedem lat. W placówce prowadzona jest także terapia pedagogiczna. Uczestniczą w niej nie tylko osoby z orzeczeniem o niepełnosprawności, ale też takie, które zdaniem prowadzących placówkę, powinny je posiadać.

Do Spółdzielni uczęszcza dziesięcioro dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, sześcioro z nich posiada orzeczenie, pozostała czwórka nie została zdiagnozowana przez specjalistę, ponieważ rodzice nie przyjmują do wiadomości informacji na temat dysfunkcji występujących w rozwoju ich dzieci. Na udział w badaniach zgodę wyraziło tylko czworo rodziców, trzech chłopców i jednej dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną.

Materiały zbierano w toku wywiadu, obserwacji i analizy dokumentów. Obserwacja swobodna była prowadzona podczas uczestnictwa w zajęciach w świetlicy, zaś analizie poddano psychologiczno-pedagogiczną dokumentację każdego uczestnika. Dodatkowo przeprowadzono także wywiady z wychowawcami i rodzicami.

Prezentowanie wyników

Badaniami objęto czwórkę wybranych dzieci. Czarek i Krystian są upośledzeni umysłowo w stopniu umiarkowanym, Pamela i Łukasz w stopniu lekkim. Wszyscy codziennie uczestniczą w zajęciach w świetlicy socjalnej.

Czarek ma 5 lat. Jest dzieckiem, które nie współpracuje z grupą. Wszędzie chodzi sam, w trakcie obserwacji zauważyłam, że gdy dochodzi do kontaktu z innymi dziećmi, mimo jego izolacji od grupy, dzieci nie odrzucają go, zapraszają do zabawy. Chłopiec jest bardzo płaczliwy, bawi się w osamotnieniu, często wchodzi na parapet i wygląda przez okno. Czasami siada sam przy stoliku i obserwuje grupę, nigdy nie uczestniczy w zabawach, unika bliskiego kontaktu z dorosłymi, nie odpowiada na pytania wychowawcy. Samodzielnie spożywa pokarmy, ale tylko spo-

rządzone przez mamę. Dziecko nie korzysta samodzielnie z toalety i nie potrafi się ubrać. Nie mówi, jeśli czegoś nie chce, to płacze. Chłopiec na terapię uczęszcza do poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale dopiero od dwóch miesięcy.

Krystian i Łukasz mają po 4 lata. Biernie uczestniczą w zajęciach, wszystko zależy od ich samopoczucia. Samodzielnie się ubierają, posiłki spożywają razem z grupą bez większych problemów. Bawią się we własnym zakresie, czasem uczestniczą w zabawach grupowych, jednak Łukasz potrzebuje częstego kontaktu z wychowawcą, przychodzi i pokazuje różne przedmioty, tak jakby chciał zwrócić na siebie uwagę. Często ogląda książki. Natomiast Krystian jest baczny obserwatorem wszystkich zabaw innych dzieci, przygląda się ich zachowaniu, nigdy nie stworzył sytuacji konfliktowej, dzieli się zabawkami i raczej rezygnuje z rzeczy, którymi się bawi, jeśli inne dziecko chce mu je zabrać. Obaj chłopcy zazwyczaj wolą bawić się sami, ale nie odsuwają od siebie innych, mimo iż prawie z nimi nie rozmawiają.

Pamela ma 3 lata. To wesoła i uśmiechnięta dziewczynka, jest bardzo miłym dzieckiem, które potrzebuje troski i ciepła ze strony wychowawcy. Często podchodzi i siada na kolanach lub przytula się. Lubi, gdy uwaga opiekuna skupia się na niej. Czynnie bierze udział we wszystkich zabawach grupowych, raczej woli bawić się z dziewczynkami. Często nuci piosenki. Samodzielnie korzysta z toalety. Posiłki także spożywa sama. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wywnioskowałam, iż, mama Pameli bierze bardzo czynny udział w wychowaniu córki i niwelowaniu nieprawidłowości w jej rozwoju. Stale poszerza swoją wiedzę na temat rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Korzysta z wszelkiej możliwej pomocy dla córki, a także pracuje z nią w domu.

Mama Czarka raczej nie przyjmuje do wiadomości, że jej syn ma problemy. Na wszelkie próby zwrócenia uwagi wychowawców, że z dzieckiem trzeba pracować lub udać się do specjalisty, zawsze odpowiada, że chłopiec w domu zachowuje się normalnie i nie sprawia żadnych problemów. Na pytania udziela skąpych odpowiedzi.

Natomiast matki pozostałych dwóch chłopców są świadome, co oznacza niepełnosprawność intelektualna, ale uważają, że to tylko chwilowe, że im przejdzie. Uznają, że niektóre dzieci tak mają w tym wieku. Praca z dzieckiem w domu odbywa się od czasu do czasu, spotkania ze specjalistami również są im obojętne, zatem chłopcy często opuszczają zajęcia z terapeutami. Odnoszę wrażenie, że chłopcy są zdani bardziej na pomoc ze strony wychowawców niż własnych rodziców.

Podsumowując, można stwierdzić, że w sferze emocjonalno-społecznej badane dzieci przejawiają trudności, często ich zachowania są nieadekwatne do sytuacji. Natomiast w miarę prowadzonej terapii są w stanie pracować w małej grupie rówieśniczej. Dzięki odpowiednim warunkom stworzonym przez wychowawców nie są odrzucane przez grupę, często są zapraszane do wspólnej zabawy. W sytuacji pojawiających się konfliktów, zwracają się po pomoc do wychowawcy. Czasami izolują się od grupy i wolą spędzać czas samotnie, co spotyka się ze zrozumieniem ich rówieśników. Żadne z dzieci nie jest odrzucane przez grupę rówieśniczą. Każde z dzieci, w różnym stopniu, uczestniczy w codziennych zajęciach.

Marta Sadowska, Ewa Słodownik-Rycaj

Wioleta Litwin, Ewa Słodownik-Rycaj

Metody pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. św. Franciszka z Asyżu w Nowym Mieście nad Pilicą

W dzisiejszych czasach życie ludzkie wcale nie jest proste, pomimo wielu udogodnień, jakie dała nam cywilizacja. Nie jest łatwe dla nas – ludzi pełnosprawnych, a o wiele trudniejsze staje się dla osób niepełnosprawnych, które muszą włożyć więcej wysiłku i cierpliwości w codzienne czynności.

Artykuł przedstawia sposób funkcjonowania placówki, a także metody stosowane w pracy z dziećmi o niepełnosprawności intelektualnej.

Upośledzenie bardzo komplikuje sytuację życiową, utrudnia kontakty społeczne, istotnie ogranicza możliwości pracy zawodowej i szybko doprowadza do izolacji społecznej. Skutkiem upośledzenia jest również to, że jednostka bez specjalnej pomocy nie może osiągnąć oczekiwanych celów kształcenia. Wobec tych dzieci istnieje konieczność zastosowania specjalnej organizacji kształcenia i wychowania i specjalnych metod pracy.

Przedmiotem badań uczyniono jeden ze sposobów dostosowania edukacji do potrzeb i możliwości dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Zastosowano metodę monografii pedagogicznej, która posłużyła do rozpoznania struktury i zasad działania oraz metod pracy z dziećmi w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. św. Franciszka z Asyżu w Nowym Mieście nad Pilicą.

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Nowym Mieście nad Pilicą to placówka edukacyjna utworzona dla dzieci ze specjalnymi deficytami roz-

wojowymi i obniżonym poziomem intelektualnym, które w szkole masowej nie są w stanie realizować obowiązku szkolnego. Placówka położona jest w pobliżu klasztoru Ojców Kapucynów na Placu Ojca Honorata Koźmińskiego. Posiada duży teren, na którym znajduje się budynek szkoły połączony z internatem, stołówka oraz sala gimnastyczna. Ośrodek ma do dyspozycji również duże boisko, dziedziniec szkolny oraz budynek gospodarczy¹.

Zadaniem placówki jest:

- zapewnienie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia w bezpiecznym i przyjaznym środowisku szkolnym,
- wspieranie indywidualnej drogi rozwoju każdego ucznia,
- stwarzanie warunków do efektywnej współpracy z domem rodzinnym ucznia oraz integracji ze środowiskiem lokalnym,
- rozwijanie więzi emocjonalnych z krajem ojczystym oraz poszanowania dziedzictwa narodowego, budzenie tożsamości obywatelskiej,
- przygotowanie wychowanka do podjęcia nauki na kolejnym etapie kształcenia,
- umożliwienie uzyskania tytułu pracownika wykwalifikowanego w określonym zawodzie oraz funkcjonowania w dorosłym życiu w pełnej integracji ze środowiskiem².

Powyższe zadania mogą być realizowane z uwagi na fakt, że Ośrodek zapewnia:

- całodobową opiekę,
- opiekę pedagoga, psychologa, logopedy, pielęgniarstwa, terapeuty SI,
- rehabilitanta,
- bezpłatną naukę,
- bezpłatne wyżywienie (cztery posiłki dziennie),
- stypendia,
- pomoc socjalną: (odzież, obuwie),
- pomoc rodzinom wychowanków³.

1 Informacje uzyskane w rozmowie z p. dyrektorem Agnieszką Trytko- Borsuk.

2 <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=H01768>

3 Tamże.

Jest to możliwe dzięki doborowi odpowiednio przygotowanych specjalistów stanowiących kadrę Ośrodka. Obecnie w placówce zatrudnione są 54 osoby pracujące w pełnym wymiarze czasu: nauczyciele przedmiotowi, nauczyciel nauczania indywidualnego, pedagog szkolny, psycholog, logopeda, psychoterapeuta, oligofrenopeda i surdopeda. Kadra jest zróżnicowana pod względem wykształcenia, płci i wieku. W większości są to osoby w średnim wieku, głównie kobiety. Dominują osoby z wyższym wykształceniem i doświadczeniem zawodowym, które jest wymagane do pracy w tego typach placówkach. Wielu nauczycieli dodatkowo jeszcze doskonalili swój warsztat pracy na różnego rodzaju kierunkach studiów podyplomowych, kursach oraz konferencjach metodycznych.

Wychowankowie i ogólna organizacja placówki

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy jest placówką, która kształci i wychowuje około 100 wychowanków, a 45 osobom zapewnia również całodobową opiekę. W tabeli zamieszczonej poniżej została przedstawiona struktura organizacyjna Ośrodka wraz z przypadającą na każdy poziom edukacyjny liczbą osób. Uwzględniono również stopień niepełnosprawności intelektualnej podopiecznych⁴.

Lp.	Oddziały w placówce	Niepełnosprawność stopnia lekkiego	Niepełnosprawność stopnia umiarkowanego i znacznego	Ł ą c z n a l i c z b a uczniów
1.	Przedszkole	8	5	13
2.	Szkoła podstawowa	11	13	24
3.	Gimnazjum	15	14	29
4.	Szkoła przysposabiająca do pracy	5	16	21
5.	Zasadnicza szkoła zawodowa	10	-----	10

4 Informacje uzyskane w rozmowie z p. dyrektorem A. Trytko-Borsuk z dn. 04.07.2016 r.

Jak wynika z tabeli, 49 osób to uczniowie z upośledzeniem w stopniu lekkim, zaś 48 to dzieci i młodzież z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Dzieci trafiają do placówki z różnych powodów. Najczęściej są to zaburzenia zachowania i emocji, zaburzenia rozwoju psychicznego, upośledzenie umysłowe, problemy z przyswajaniem wiedzy w szkole masowej, jak również zaniedbania ze strony rodziców.

W Ośrodku przebywają osoby od 3 do 24 roku życia. Wymaga to więc dostosowania działań do zróżnicowanych potrzeb osób w różnym wieku. W placówce funkcjonuje przedszkole, szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum, dwuletnia zasadnicza szkoła zawodowa, szkoła przysposabiająca do pracy oraz zespoły rewalidacyjno-wychowawcze. Wychowankowie pozostają pod opieką wielu specjalistów. Organizowane są zajęcia terapeutyczne prowadzone przez nauczycieli posiadających przygotowanie w zakresie socjoterapii, terapii grupowej lub indywidualnej. Zajęcia prowadzone są grupowo i indywidualnie. Zajęcia grupowe prowadzone są w salach przez nauczyciela i pomoc nauczyciela. Klasy są nieliczne, dzięki czemu łatwiejsza jest współpraca i udzielanie uczniom wsparcia. W Ośrodku prowadzone jest również nauczanie indywidualne dla dzieci pozostających w domach rodzinnych.

Ośrodek zapewnia nie tylko warunki do nauki w szkole i internacie, ale także opiekę pielęgniarstwa, stypendia, pomoc socjalną (odzież, obuwie), cztery posiłki dziennie, dowóz dzieci do szkoły własnym bussem wyposażonym w podnośnik. W placówce panuje życzliwa i rodzinna atmosfera, co sprzyja dobremu samopoczuciu wychowanków i prawidłowemu procesowi rozwoju.

Metody pracy z wychowankami placówki

Arteterapia

Termin arteterapia odnosi się do wykorzystania sztuki w celach diagnostycznych i terapeutycznych. W Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym wychowawcy stosują arteterapię jako metodę wychowawczą.

Polega ona na wykorzystaniu różnorodnych technik plastycznych podczas zajęć na lekcjach i w czasie wolnym. Najczęściej stosowanymi technikami są: malowanie, szkicowanie, rysowanie, tworzenie w takich materiałach jak masa solna, plastelina, glina i drewno.

Najbardziej znaną i najczęściej stosowaną w Ośrodku metodą arteterapii jest malowanie palcami. Dziecko maluje wszystkimi palcami i całymi dłońmi. Jego zadaniem jest namalowanie obrazu na dużym arkuszu papieru. Pozostawia się uczestnikowi terapii zupełną swobodę i inicjatywę malowania. Zajęcia trwające od 20 do 40 minut kończą się przyczepieniem obrazka do słomianej maty, co podkreśla wartość wykonanej pracy. Metoda ta stosowana regularnie uwalnia od zahamowań, pomaga pokonywać lęki, wspomaga poczucie własnej wartości.

Metoda spełnia również funkcje diagnostyczne. W metodzie tej maluje się bezpośrednio mocząc palce w farbie. Wykonuje się rysunek na bardzo dużych arkuszach papieru, co zapewnia swobodę ekspresji. Daje to duże możliwości wypowiedzi graficznych przy minimum zdolności plastycznych. Przy wykonywaniu pracy nauczyciele obserwują sposób nabierania farby, reakcje na zanurzanie ręki w masie, kolejność użycia kolorów, wypełnienie płaszczyzny, kierunek linii przy malowaniu, zakres linii, reakcje mimiczne i werbalne, tempo pracy, przerwy i czas pracy. Te wszystkie spostrzeżenia dają wiele informacji o osobie malującej i pozwalają na ukierunkowanie dalszej pracy terapeutycznej.

Oprócz edukacji plastycznej dziecko w szkole ma styczność z kształceniem technicznym. Taka forma pracy pozwala rozwijać umiejętności manualne, uczy bezpiecznego posługiwania się narzędziami, a także współdziałania w zespole i z rówieśnikami.

Również teatr i drama stanowią bardzo dobrą formę aktywności artystycznej dziecka. Pozwalają na udoskonalenie umiejętności zapamiętywania, również zmuszają do wykorzystania różnego rodzaju gestów niekontrolowanych czy kontrolowanych ruchów. Pomagają w przełamaniu strachu, lęku, czy nawet osiągnięciu sukcesu. Potrafią rozwijać wyobraźnię, rozbudzać emocje, zachęcać do podejmowania nowych wyzwań. Przed-

stawienia teatralne dla małego widza stanowią źródło różnorodnych doznań i przeżyć, okazję by móc wcielić się w bohatera sztuki, wczuć się w jego sytuację i przeżyć przygodę bohatera jak swoją. Dlatego w placówce nauczyciele starają się jak najczęściej organizować przedstawienia na różne okazje np.: Dzień Matki, Dzień Ziemi.

Muzykoterapia

Wśród wielu metod stosowanych w Ośrodku szczególne miejsce zajmuje muzykoterapia. Muzykoterapia jest metodą polegającą na rozładowaniu napięć emocjonalnych (to opinia terapeutki Agaty Biedrzyckiej). Czynniki zewnętrzne, losowe wydarzenia oraz niski próg tolerancji na frustrację są często przyczyną chronicznego zespołu napięcia. Wykorzystanie metod, które służą odreagowaniu, relaksacji i odprężeniu organizmu przynosi dobre efekty. Wśród technik służących dokonywaniu zmian w procesie terapeutycznym możemy wyróżnić takie, które służą zmniejszaniu napięć powstających w organizmie. Techniki te mogą oddziaływać jednocześnie na procesy psychiczne, jak i czynności wegetatywne organizmu. Zmiany występujące u osób poddanych oddziaływaniom muzyki obejmują: układ krążenia, układ oddychania. Prowadzone zajęcia z muzykoterapii w Ośrodku wymagają ściśle określonego zespołu osób poddających się terapii grupowej lub indywidualnej. W muzykoterapii grupowej nie bierze udziału więcej niż pięć osób. Zakwalifikowanie osób do mniejszej grupy zależy od stopnia zaburzeń psychicznych i stanu zdrowia. Zajęcia indywidualne odbywają się codziennie. Trwają od 15 do 45 minut dla każdej grupy wiekowej. Taki przedział czasowy nie zniechęca i nie przemęcza uczniów.

Materiałem wykorzystywanym w czasie zajęć muzykoterapeutycznych są gry, zabawy, zagadki i ćwiczenia muzyczne, wybrane fragmenty utworów przeznaczonych do słuchania oraz elementy wzmacniające samą muzykę, np. odpowiednio dobrane teksty literackie, fotografie itp. Dobór materiału wiąże się z aktualnym nastrojem, emocjami, potrzebami, wiekiem dzieci i stopniem upośledzenia. Oddziaływania terapeutyczne obejmują cały organizm ze szczególnym zwróceniem uwagi na sferę procesów

kierunkowych, takich jak emocje, dążenia, oczekiwania i marzenia.

Jedną z ciekawszych form aktywnego obcowania z muzyką jest gra na instrumentach muzycznych. Przybiera formę zabawy, na przykład: „zabawa w dyrygenta” czy „echo rytmiczne”. Często też ma postać dialogu instrumentalnego, czyli muzycznej rozmowy, lub postać improwizacji, dzięki której łatwiej nawiązać kontakt z uczniem zamkniętym w sobie.

W Ośrodku wykorzystuje się również ćwiczenia muzyczno-ruchowe i śpiew.

Częstotliwość występowania zajęć muzykoterapii w Ośrodku ma wpływ na skuteczność leczenia. Najważniejsze są tu regularność i systematyczność. Nasilenie częstotliwości musi być odpowiednio dobrane, aby utrzymać ciągłość działania, zapewniając stopniowe postępy, ale jednocześnie uniknąć zmęczenia i nadmiernej liczby zajęć.

Pomieszczenia do zajęć muzykoterapii, są odpowiednio dostosowane i mają zapewnioną izolację akustyczną, na przykład za pomocą dywanu, wykładziny, aby hałasy i odgłosy z zewnątrz nie zakłócały odbioru muzyki. Także stały dopływ świeżego powietrza ma istotny wpływ na uwagę i funkcjonowanie całego organizmu. Warunki estetyczne stwarzają miły, intymny nastrój, sprzyjający obcowaniu z muzyką. Kolory ścian, mebli są tak dobrane, aby podkreślały miły nastrój i nie rozpraszały uwagi.

Muzykoterapia w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie pozwala zapewnić im poczucie bezpieczeństwa, przyjaznego otoczenia, co jest bardzo ważne dla pozyskania sympatii i zaufania. Staje się bodźcem do wyrażania uczuć i uczy nowych doznań, poprawia kontrolę nad własnymi odruchami. Stosując muzykoterapię możemy zwiększyć komfort wypoczynku i poprawić samopoczucie.

Metoda indywidualnego przypadku

Metoda ta jest określana jako działanie „twarzą w twarz”, czyli jest to naturalny dialog między ludźmi. Polega na otaczaniu opieką i kierowaniu rozwojem poszczególnych wychowanków, którzy przebywają w placówce.

Terapeuci stosujący tę metodę, starają się zrozumieć i pokazać problemy jednostki, jednocześnie stwarzając warunki sprzyjające jej rozwojowi. Metoda ta jest bezpośrednim, osobistym i indywidualnym kontaktem terapeuty bądź wychowawcy z wychowankiem Ośrodka. Najważniejsza funkcja tej metody to dostarczenie wychowankowi doświadczeń i motywacji, której brakuje w jego życiu oraz zaspokojenie jego potrzeb.

Metoda indywidualnego przypadku jest stosowana w Ośrodku w zależności od potrzeb dziecka. Zajęcia prowadzone są około 45 minut i przybierają formę indywidualną. Rozmowa terapeuty z uczniem odbywa się w pokoju psychologiczno-pedagogicznym.

Podstawową formą pracy psychoterapeutycznej jest rozmowa terapeutyczna, w czasie której psychoterapeuta swoimi pytaniami czy stwierdzeniami pomaga uczniowi uświadomić sobie różne okoliczności życiowe, mogące mieć wpływ na powstanie i utrzymywanie się objawów, czy stylu funkcjonowania. Terapia ta opiera się przede wszystkim na relacji, jaka rozwija się z czasem między terapeutą i dzieckiem, dzięki której możliwe jest bezpieczne analizowanie i badanie trudnych obszarów psychiki ucznia przy pomocy swobodnych skojarzeń, myśli. Analizie poddawane są treści wypowiedzi, swobodna zabawa, rysunek i ogólne zachowanie. Terapeuta obserwuje i interpretuje wypowiedzi i zachowania ucznia w czasie sesji i w ten sposób pomaga mu zrozumieć niektóre z jego wewnętrznych konfliktów. Celem terapii jest znalezienie rozwiązania problemów dzięki rosnącej samoświadomości. Regularne spotkania z terapeutą pozwalają w dogłębny i szczegółowy sposób badać różne obszary życia psychicznego wychowanka.

Przyglądając się jak wychowawcy pracują i korzystają z tej metody, trzeba stwierdzić, że jest ona bardzo skuteczna. Wychowankowie nabierają zaufania do wychowawców, rówieśników i otoczenia. Są takie sytuacje, że najpierw boją się rozmawiać o swoich problemach, natomiast później przełamują strach i otwierają się przed nimi. Dzieci dostrzegają w terapeutach swoich przyjaciół, którzy chcą im pomóc.

Metoda organizowania środowiska

Metoda ta określana jest mianem otwartego uczestnictwa w życiu lokalnego środowiska. Zadaniem jej jest organizowanie otwartych imprez jednorazowych i cyklicznych. Pozwala przełamać izolację i osamotnienie, a także budować więzi emocjonalne.

Przykładowymi działaniami organizowanymi w ramach tej metody mogą być ogniska, dyskoteki czy spotkania wigilijne. Prowadzone są również gry i zabawy, zajęcia kulturalno- oświatowe, zajęcia sportowo-turystyczne.

Uczestnicząc w grach i zabawach wychowankowie uczą się współdziałać w grupie. Każdy z nich chcąc brać udział musi podporządkować się określonym zasadom. Dzięki temu rozwija się potrzeba wspólnego działania, która jest okazją do nawiązania bliższych kontaktów z rówieśnikami.

Podczas zajęć kulturalno-oświatowych terapeuci przygotowują uczniów do różnego rodzaju imprez (spotkań wigilijnych, ognisk, dyskotek, Dnia Matki, Dnia Babci i Dziadka). Organizowane są również wyjścia do teatru, kina lub na koncert. W czasie pracy z dziećmi bardzo ważne są przygotowania występów artystycznych z okazji np. Dnia Zakochanych, Andrzejek. Dzięki takim zajęciom dzieci uczą się tekstów, pomagają przy dekoracji. Moment premiery to dla każdego z wychowanków ogromne święto, a ich osiągnięcia stanowią nagrodę i motywację do dalszej pracy. Przeglądając kronikę można zobaczyć, jak dzieci ładnie się prezentowały, a z opowiadań wychowawców wynika, że bardzo dobrze wypadły w oczach publiczności. W placówce często są organizowane takie uroczystości.

Zajęcia sportowo-turystyczne dają dzieciom możliwość zadowolenia, stanowią pełne odprężenie psychofizyczne. Wysiłek fizyczny pozwala wyżyć się, co daje satysfakcję i radość, a spaceruje dotleniają. Organizowane są również konkursy: biegi przełajowe, jazda na rowerach. Wychowanie fizyczne wyrabia u dzieci cechy niezbędne dla zdrowia psychicznego, takie jak: odporność psychiczna, umiejętność ponoszenia klęsk czy niepowodzeń.

Metoda Marii Montessori

Metoda zaproponowana przez Marię Montessori daje uczniowi z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym możliwość poznawania świata nieco inaczej, poprzez bezpośrednie doświadczenie go. Montessoriańskie pomoce dydaktyczne kształcą wszystkie zmysły ucznia pobudzając je przez ich stałe używanie w sposób naturalny.⁵ Uczniowie mogą wachać, smakować, patrzeć, dotykać. Mogą przede wszystkim pracować w indywidualnym tempie i według indywidualnej potrzeby. Sami wybierają miejsce pracy. Zajęcia metodą Marii Montessori prowadzi nauczycielka, pani Monika Stykowska. Rolą nauczyciela w szkole jest wspomaganie samodzielnych wysiłków dziecka. Nauczyciel w klasie Montessori nie kieruje, ale podąża za dzieckiem. Zadaniem jest wzbudzanie atmosfery pracy, poprzez stałe oferowanie różnorodnych tematów i sposobów działania, w tym ukazywanie możliwie atrakcyjnie sposobów korzystania z materiałów dydaktycznych.

Zajęcia metodą Montessori są prowadzone w odpowiednio przystosowanych salach. Małe sofy, krzesła, stoliki można przenosić z miejsca na miejsce. Krzesła wykonane z lekkiego drewna, wysokością dostosowane są do wzrostu dzieci. Stoliki przykryte są obrusami, na których umieszcza się wazon z kwiatami. W sali znajduje się także akwarium. Wzdłuż ścian, na wysokości dostępnej dzieciom, umieszczone są tablice i skrzynki z kredkami i ścierkami do wycierania. Nad tablicami umieszczone są obrazy przedstawiające sceny rodzinne, obyczajowe, a także obrazy religijne. Ogromną wagę przywiązywała Maria Montessori do obcowania z naturą, dlatego klasę ożywiają rośliny. Dzieci zajmują się kącikami żywej przyrody i prowadzą uprawę w ogródku, który znajduje się na dziedzińcu szkoły. W zajęciach bierze udział od 6 do 15 dzieci. Prowadzone są one w formie grupowej, indywidualnej, zbiorowej. Bardzo ważnym składnikiem otoczenia jest materiał dydaktyczny, który ma być wprowadzony w odpowiednim czasie, w okresie szczególnej wrażliwości na określony rodzaj bodźców.

5 S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole*, Wyd. UMCS, Lublin 2006.

Podczas zajęć dziecko realizuje program w indywidualny sposób. Oznacza to, że gdy posiada jakąś umiejętność, nie musi czekać na innych, może od razu przejść do nowych treści. W trakcie zajęć dziecko też może przećwiczyć daną umiejętność na kilku poziomach trudności przy użyciu pomocy dydaktycznych Montessori, w które wyposażona jest sala. Praca własna to też czas na rozwijanie zainteresowań. Ponieważ są to zajęcia, które trwają dwie godziny w ciągu tygodnia, uczeń ma wiele czasu na przepracowanie zadań obowiązkowych, dodatkowych oraz tych, które sam wybierze. Warto podkreślić, że w tym czasie dziecko nie musi siedzieć w ławce, może wybrać sobie miejsce, gdzie będzie pracować.

Lekcje odbywają się w ciszy, pomagają uczniom odnaleźć spokój, umożliwiają skupienie, wyciszenie wewnętrzne. Trudno jest uwierzyć, że ci uczniowie potrafią słuchać nie tylko tego, co dzieje się wokoło, ale potrafią słuchać siebie.

Metoda Marii Montessori powinna być stosowana we wszystkich polskich szkołach specjalnych, ponieważ daje możliwość pełnego rozwoju zarówno psychiki dziecka, jak i jego intelektu poprzez samodzielne poszukiwanie i dążenie do celu. Dzięki tej metodzie dziecko potrafi samo dojść do wniosków, poszukiwać najlepszych rozwiązań, choć czasem potrzebna jest mu pomoc. Pomoc, która nie polega na podawaniu przez nauczyciela gotowych rozwiązań – to zniechęca dzieci do twórczego myślenia, a na umiejętnym wspieraniu dzieci, motywowaniu do pracy.

Metoda Weroniki Sherborne

W Ośrodku jest stosowana również metoda Weroniki Sherborne. Jako metoda terapii znajduje zastosowanie w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego, a więc przede wszystkim w przypadkach upośledzenia umysłowego. Również ta metoda stosowana jest wobec dzieci z tzw. normą intelektualną, przejawiających zaburzenia w zakresie sfery emocjonalnej i społecznej. Jako metoda wspomagająca rozwój, wyrównuje opóźnienia rozwojowe, jest bardzo przydatna w pracy z dziećmi przebywającymi w instytucjach wychowania zbiorowego. W przypadku stosowania metody Weroniki Sherborne w terapii dobrze jest, jeżeli w zajęciach

uczestniczą także rodzice. Bardzo ważne jest wyjaśnienie rodzicom celu zajęć, znaczenia ruchu w rozwoju człowieka, a także zapoznanie z podstawowymi zasadami obowiązującymi w czasie zajęć. Ćwiczenia powinny być prowadzone systematycznie, aby dały dobre rezultaty. Obserwacja pozwala na stwierdzenie, że dzieci osiągają bardzo dobre wyniki, szczególnie w rozwoju emocjonalno-społecznym oraz w zakresie sprawności ruchowej. Przejawia się to w łatwiejszym i szybszym nawiązywaniu kontaktów z innymi osobami, w uczestnictwie we wspólnej zabawie, w większym zaufaniu do własnych możliwości i pewności siebie, chęci i gotowości do podejmowania różnych działań. Ogromną wartością metody jest to, że można osiągnąć zamierzone efekty, eliminując czynniki stresujące np. nakaz, przymus, strach, obawę.

Metodę Weroniki Sherborne stosuje się w Ośrodku w formie grupowej ze względu na zapewnienie dziecku lepszego kontaktu z innymi osobami. Grupa liczy 6-14 dzieci, wiek uczestników nie jest ograniczony. Zajęcia odbywają się systematycznie, minimum raz w tygodniu, około 1 godziny. Ważne jest, aby obejmowały różne sfery rozwoju dziecka. Początkowo zajęcia trwają krócej, 20-30 minut, zależnie od samopoczucia i możliwości dzieci. Przed zajęciami wyjaśnia się dzieciom, dlaczego wykonują określone ćwiczenia, a na zakończenie są pytane o to, co im najbardziej się podobało. Zajęcia prowadzone są w pomieszczeniu spełniającym odpowiednie warunki: przestrzeń, świeże powietrze, temperatura. Sala wyposażona jest w przybory gimnastyczne, mimo że w metodzie tej najlepszym „przyrządem gimnastycznym” dla dziecka jest własne ciało oraz ciało współpartnera. Niekiedy wykorzystywane są drabinki, materace, piłki, szarfy, obręcze. Uczestnicy zajęć ćwiczą boso, w ubraniach zapewniających pełną swobodę ruchów. Zajęcia prowadzą dwie osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje. W czasie zajęć przestrzegane są zasady prowadzenia terapii.

Metoda Ruchu Rozwijającego jest wykorzystywana nie tylko w edukacji zdrowotnej, ale również w sytuacjach edukacyjnych związanych z rozwojem społecznym, emocjonalnym i umysłowym.

Metoda integracji sensorycznej

W Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym metoda SI wykorzystywana jest do pracy z uczniami z upośledzeniem w stopniu lekkim. Nauczyciel zajmujący się rewalidacją układa program dla ucznia, według jego indywidualnych potrzeb oraz opiera się o Kwestionariusz Obserwacji Klinicznych, następnie stawia diagnozę czyli ocenę procesów integracji sensorycznej oraz przygotowuje propozycje ćwiczeń⁶.

Terapia integracji sensorycznej to uczenie mózgu prawidłowej integracji danych sensorycznych. Uczenie się jest cechą indywidualną. Na efektywność terapii wpływa: nasilenie i głębokość dysfunkcji, wewnętrzny popęd i motywacja dziecka do pracy, intensywność sesji, zaangażowanie rodziców. Terapia może być przeprowadzona po wcześniejszych kompleksowych badaniach. Głównym jej zadaniem jest dostarczenie kontrolowanej ilości bodźców sensorycznych. Ćwiczenia są dostosowane do poziomu rozwojowego dziecka. Terapia SI ma postać „naukowej zabawy”, w której dziecko chętnie uczestniczy. Do terapii wykorzystywany jest specjalistyczny sprzęt, stymulujący system przedsionkowy, dotykowy, a także wzrokowy, węchowy i słuchowy. Terapia SI może być wykorzystywana w działalności profilaktycznej. Stymulując prawidłowy rozwój dzieci już od wieku niemowlęcego, a szczególnie w przypadku tzw. grupy ryzyka okołoporodowego, zapobiega późniejszym nieprawidłowościom rozwojowym. Diagnoza jak i terapia SI może być przeprowadzana tylko przez wykwalifikowanych terapeutów.

Zajęcia metodą integracji sensorycznej prowadzone są w dużej sali, w której na specjalnej konstrukcji zawieszają się przyrządy do ćwiczeń. Sala do terapii SI jest wyposażona w urządzenia do stymulacji systemów: przedsionkowego, proprioceptywnego, dotykowego oraz w pomoce do usprawniania układów: słuchowego, wzrokowego i węchowego.

W terapii wykorzystywane są specjalne huśtawki, platformy, hamaki, belki, równoważnie, trampoliny, pochylnie, beczki i deskorolki terapeutyczne. Podczas terapii nie uczy się dzieci konkretnych umiejętności, lecz

6 B. Odowska- Szlachcic, *Metoda integracji sensorycznej*, Harmonia, Gdańsk 2010.

wzmacnia procesy nerwowe leżące u podstaw tych umiejętności. Pożądane reakcje adaptacyjne pojawiają się w sposób naturalny jako konsekwencja poprawy funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Terapeuta nie tyle kieruje zachowaniem dziecka, ile kreuje takie wymagania, by dziecko było w stanie odpowiadać na nie coraz bardziej złożonymi reakcjami adaptacyjnymi. Dzięki starannie dobranym, celowym i sprawiającym przyjemność czynnościom dziecko może poprawić: funkcjonowanie emocjonalne, uwagę i koncentrację, zdolności wzrokowe i słuchowe, sprawność w zakresie dużej i małej motoryki, samoświadomość i samoocenę. Terapia integracji sensorycznej nie jest wyuczonym stale powtarzanym schematem ćwiczeń, ale sztuką ciągłej analizy zachowania dziecka i permanentnego doboru i modyfikacji stosowanych zadań. Motywacją do ćwiczeń każdego dziecka jest chęć zabawy, doznania przyjemności, zaspokojenia swojej rozwojowej potrzeby ruchu. Zajęcia terapeutyczne trwają 45 minut dla dzieci czteroletnich, zaś dla starszych 50 – 60 minut.

Efekty pracy z dzieckiem zależą od systematyczności uczęszczania na zajęcia, od współpracy z rodzicami oraz od głębokości stwierdzonych nieprawidłowości. Teoria i praktyka integracji sensorycznej wykorzystuje zjawisko plastyczności układu nerwowego. Podczas wykonywania ćwiczeń terapeuta pomaga dziecku uzyskać prawidłową odpowiedź adaptacyjną pobudzając w ukierunkowany sposób różne układy zmysłów. W konsekwencji zmienia się zachowanie dziecka, jest lepszy kontakt, następuje rozwój mowy, rośnie motywacja i samoocena, koncentracja, integracja wzrokowo- słuchowo-ruchowa. Funkcjonowanie dziecka poprawia się we wszystkich sferach. Najlepsze efekty można osiągnąć u małych dzieci.

Terapia metodą SI nie jest lekarstwem na wszystkie nieprawidłowości. Jest metodą terapeutyczną, która wspomaga rozwój dziecka i ułatwia jego funkcjonowanie wśród innych ludzi.

Podsumowując, można stwierdzić, że praca z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną przynosi spodziewane efekty, jeśli spełnione są odpowiednie warunki organizacyjne oraz stosuje się właściwie dobre metody dostosowywane do potrzeb każdego z wychowanków. Arte-

terapia, muzykoterapia, metoda indywidualnego przypadku to metody efektywne. Dzieci bardzo lubią zajęcia prowadzone za pomocą metody organizowania środowiska. Poznają się bardziej, a przy tym bawią się. Najbardziej lubią organizowanie różnych imprez, np. choinki czy Andrzejek.

Odpowiednią i skuteczną metodą jest arteterapia. Spełnia ona nie tylko zadanie rewalidacji, ale również uczy dziecko odpowiedniego podejścia do sztuki i jej podstaw zarówno warsztatowych, jak i również teoretycznych. Dzięki zajęciom muzycznym zauważono poprawę koordynacji ruchowej. Motywują one do wytężonej pracy, dzięki czemu pojawia się chęć i łatwość przezwyciężania problemów. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, a także dzieci nieśmiałych, z problemami lękowymi, nie wierzącymi we własne możliwości, mającymi bardzo niską samoocenę.

Poprzez zastosowanie metody indywidualnego przypadku wychowankowie nabierają zaufania do wychowawców, rówieśników i otoczenia, są bardziej otwarci i pomocni. Nie sprawiają problemów wychowawczych.

Efekty daje również metoda Weroniki Sherborne, gdyż w kontakcie z innym człowiekiem wyzwala swobodę zachowań oraz stwarza okazję do poznawania własnego ciała. Dzięki ćwiczeniom dziecko poznaje przestrzeń i czuje się w niej bezpiecznie. Staje się bardziej aktywne, przejawia większą inicjatywę – może być twórcze. Natomiast metoda Marii Montessori daje dziecku możliwość prawidłowego rozwoju, daje mu wolność i swobodę. Dzięki wolności i swobodzie w działaniu może zredukować swoją zależność od dorosłych oraz rozwinąć własną autonomię. Wykorzystanie elementów metody integracji sensorycznej w procesie edukacyjnym pozwala z kolei na wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia, na nabywanie niezbędnych umiejętności ułatwiających orientację w otaczającym świecie. Dziecko nabywa zaufania do siebie i otaczającego je świata.

Wioletta Litwin, Ewa Słodownik-Rycaj

Anna Morys, Ewa Słodownik-Rycaj

Postępy edukacyjne i społeczne uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej zaczynających naukę w wieku sześciu i siedmiu lat

Artykuł jest efektem badań przeprowadzonych w ciągu trzech lat na terenie szkoły podstawowej w Legionowie, (jest to miasto średniej wielkości, położone pod Warszawą). Ich celem było zbadanie, jakie skutki może przynieść ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 roku dotycząca wcześniejszego obowiązku szkolnego. Badania dotyczyły społecznej i emocjonalnej gotowości oraz intelektualnego rozwoju dzieci z dwóch klas zróżnicowanych wiekowo. Pierwszą z nich tworzyła grupa dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku sześciu lat, a drugą te dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku lat siódmu. Problem badawczy sprowadza się do pytania: Czy wcześniejsze rozpoczęcie nauki powoduje trudności edukacyjne w klasie trzeciej?

Z ogólnopolskich badań przeprowadzonych w 2009 r. wynikało, że większość Polaków (64%) była przeciwna wprowadzeniu tej ustawy¹. Głównym powodem niechęci było przekonanie o braku gotowości szkoły do przyjęcia dzieci 6-cioletnich. Jak się okazało „za” ustawą opowiadały się osoby wykształcone, mieszkańcy wsi oraz najmniejszych i największych miast.

Inteligencja człowieka jest zjawiskiem złożonym i w dużej mierze zależy od doświadczeń najwcześniejszego dzieciństwa. Młodszy wiek szkolny charakteryzuje się intensywnym rozwojem fizycznym. W tym okresie kształtuje się kontrola motoryczna, tj. koordynacja ruchowa i równowaga, (pełną harmonię ruchów, dzieci powinny osiągnąć ok. 11-12 roku życia). Rozwijają się mięśnie, zmienia się ich układ oraz powiązanie

¹ *Codziennosc szkoły: Uczeń*, pod red. E. Bochnio, I. Nowosad, M. J. Szymańskiego, Impuls, Kraków 2014, s. 121.

z kośćmi. Kostnienie nadgarstka u dzieci 7-letnich nie jest jeszcze zakończone, z tego powodu nie można ich przeciążać pracami pisemnymi ani wymagać nadmiernej precyzji, np. przy wykonywaniu prac technicznych². Funkcje wyższych czynności umysłowych nie mogą rozwijać się bez opanowania przez dziecko podstawowych funkcji fizycznych i psychicznych. Nauczyciel świadomy różnic w rozwoju uczniów w swojej klasie musi indywidualizować obciążenie fizyczne i umysłowe każdego z nich.

Około siódmego roku życia większość dzieci czyta proste teksty, nie zawsze płynnie. Jeżeli dzieci pójdą do szkoły jako sześciolatnie, zjawisko to będzie przypadało na drugą klasę szkoły podstawowej. Ani nauczyciel, ani rodzic nie może wymagać od dziecka, aby ta umiejętność pojawiła się wcześniej. Wygórowane oczekiwania mogą powodować jedynie stres.

Kolejnym ważnym elementem edukacji wczesnoszkolnej jest edukacja matematyczna. Jednym z czynników wpływających na zdolność uczenia się matematyki jest niewątpliwie poziom myślenia uwarunkowany wiekiem dziecka. Osiągnięcia w tym obszarze wymagają umiejętności manipulowania i zmieniania rzeczy – czyli myślenia na poziomie operacyjnym. J. Piaget prowadząc wiele eksperymentów wyjaśniających, jak przebiegają poszczególne etapy rozwojowe człowieka, ustalił, że dziecko od drugiego do siódmego roku życia pozostaje w stadium, które nazwał konkretno-wyobrażeniowym, przedoperacyjnym i nie jest w stanie zrozumieć abstrakcyjnych pojęć oraz rozwiązywać problemów bez posługiwania się konkretami. W siódmym roku życia zmienia się sposób rozumowania, rozwija się myślenie matematyczne, siedmiolatkę są w stanie poprawnie odpowiedzieć na pytania badające rozumienie pojęć stałości, co dla pięciolatek jest jeszcze niemożliwe. Szósty rok życia jest okresem przejściowym. Stymulacja przedszkolna czy też szkolna pomaga szybciej zrozumieć wiele zjawisk. Jest to czas, gdy dzieci bardzo interesują się otaczającym je światem, chcą poznawać, odkrywać, należy więc wykorzystać tę naturalną potrzebę rozwoju i zapewnić jej odpowiednie warunki. Wymagane jest więc dostosowanie metod pracy nauczyciela do możliwości

2 Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa, 1992, s. 94.

dziecka, indywidualne podejście, które powinno być czymś oczywistym, zarówno w pracy z sześciolatkami, jak i siedmiolatkami.

W prezentowanych badaniach wykorzystano technikę analizy dokumentów i obserwację. Za narzędzie posłużyły sprawdziany diagnozujące semestralne osiągnięcia uczniów, składające się z dwóch części: polonistycznej i matematycznej. Część matematyczna, uwzględniała również wiedzę z zakresu przyrodniczego. Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2015 roku, gdy uczniowie uczęszczali do pierwszej klasy szkoły podstawowej oraz w styczniu 2017 roku – po pierwszym semestrze trzeciej klasy.

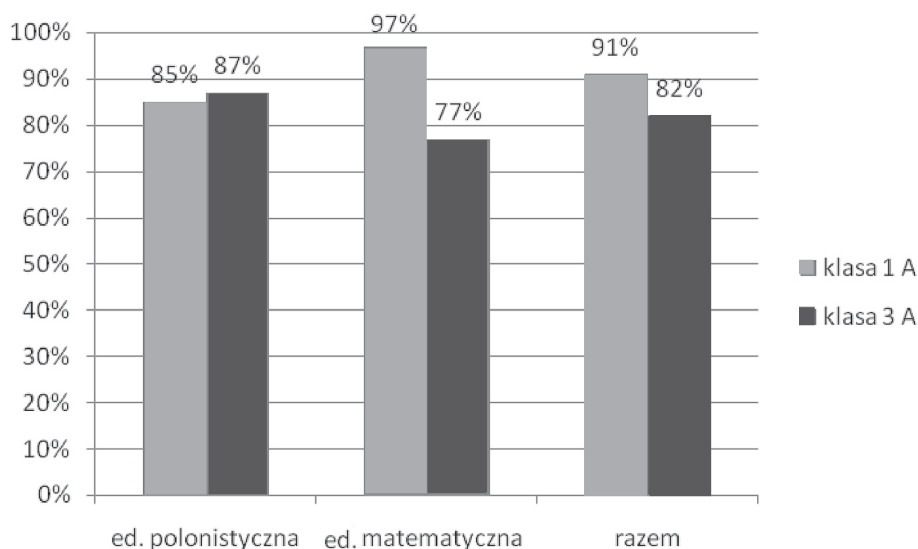
Obserwacja trwała od lutego do maja 2015 roku oraz od stycznia do lutego 2017 roku. Osoba badająca uczestniczyła w różnych zajęciach prowadzonych w ramach nauczania zintegrowanego, również na lekcjach wychowania fizycznego oraz na przerwach. Podczas obserwacji korzystała ze Skali Gotowości Szkolnej Elżbiety Koźniewskiej (części B, C i D) oraz Arkusza zachowania się dziecka w szkole Barbary Markowskiej (część II Zachowanie antyspołeczne i IV – Uspołecznienie). Te części arkusza umożliwiły zmierzenie poziomu społecznej gotowości, przystosowania dziecka do szkoły, z naciskiem na zdolność do bezkonfliktowych kontaktów społecznych. Za ich pomocą można wcześniej zauważyć ewentualne zagrożenie niedostosowaniem lub wstępnie sklasyfikować charakter występujących problemów. Część II arkusza zmodyfikowano, aby ukazać poziom niekonfliktowości. Dzięki temu można było porównać zmiany zachodzące podczas pierwszego etapu edukacji.

Analiza wyników badań

Na potrzeby badań wyodrębniono dwie grupy, które w dalszej części będą określane jako A i B. Grupa A została utworzona z dzieci objętych wcześniejszym obowiązkiem szkolnym oraz grupa B – utworzona z uczniów, którzy rozpoczęli naukę w wieku siedmiu lat.

GRUPA A

Wykres 1. Zestawienie wyników sprawdzianu semestralnego w klasie 1 i 3 grupy A



Źródło: opracowanie własne

Wykres nr 1 jest podsumowaniem diagnoz śródrocznych grupy A w 1 i 3 klasie. Można zaobserwować, że wyniki w części polonistycznej po dwóch latach polepszyły się o 2 %, w części matematycznej zaś pogorszyły aż o 20%, co w sumie obniża wyniki uczniów trzeciej klasy w stosunku do tych z klasy pierwszej o 9%. Można to wyjaśnić faktem, że wymagania edukacyjne w trzeciej klasie szkoły podstawowej są znacznie wyższe niż w pierwszej. Pogorszenie wyników może również świadczyć o wystąpieniu trudności edukacyjnych.

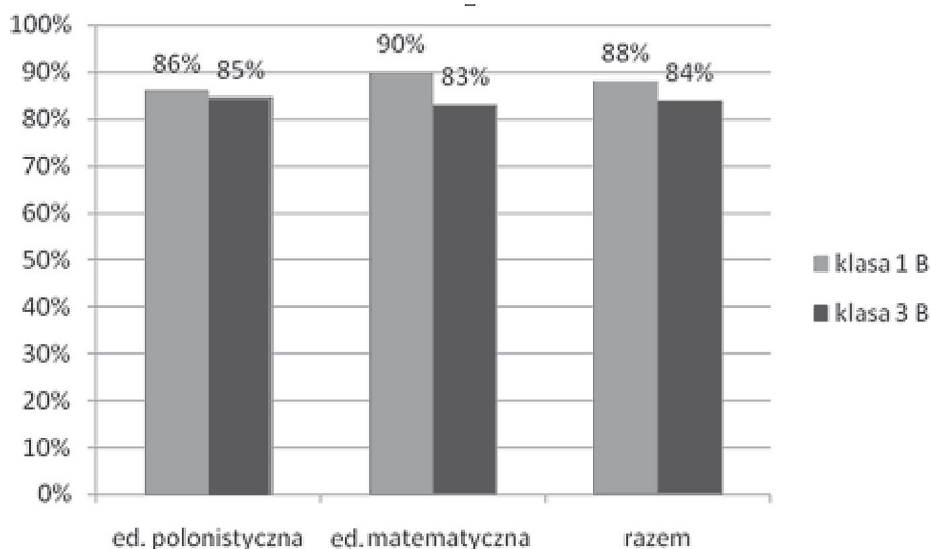
W pierwszej klasie nie było uczniów, którzy mieliby wyniki na poziomie niskim bądź bardzo niskim. W trzeciej klasie uległo to zmianie. Jeden uczeń opanował umiejętności w stopniu niskim, otrzymał 69% za część polonistyczną, 30% za matematyczną i 43% łącznie za obie części, natomiast w pierwszej klasie za obie części uzyskał 84%. Obserwujemy więc znaczny spadek osiąganych wyników, jednakże nie są one rażąco niskie. Dopiero uzyskanie bardzo niskiego stopnia jest sygnałem braku opano-

wania spodziewanych wiadomości i umiejętności. Wychowawca dodatkowo oznajmił, że każde dziecko z klasy A otrzyma promocję do klasy czwartej.

Na podstawie powyższej analizy można więc stwierdzić, że dzieci zaczynające naukę w wieku sześciu lat są w stanie w ciągu dwóch lat opanować materiał podstawy programowej. Wysoki spadek punktacji w zakresie umiejętności matematycznych oznacza, że dzieci w pierwszej klasie bardzo dobrze sobie radziły z zadaniami dotyczącymi dodawania i odejmowania, tworzenia prostych zbiorów i rytmów, jednak na poziomie trzeciej klasy wraz z trudniejszymi zadaniami wymagającymi m.in. mnożenia, dzielenia oraz wykonywania złożonych zadań, pojawiły się trudności. Przed wprowadzeniem ustawy o wcześniejszym obowiązku szkolnym, dzieci kończące trzecią klasę szkoły podstawowej (nie uwzględniając szczególnych przypadków) miały najmniej 9 lat i 6 miesięcy a najwięcej 10 lat i 5 miesięcy. Po wejściu ustawy ten wiek się zmniejszył o rok. Najmłodsze dziecko z badanej grupy w trakcie przeprowadzanej diagnozy śródrocznej miało 8 lat i 1 miesiąc. Przyczyną tak wysokiego obniżenia się średniej punktacji klasy może więc być jeszcze nierozwinięte myślenie abstrakcyjne.

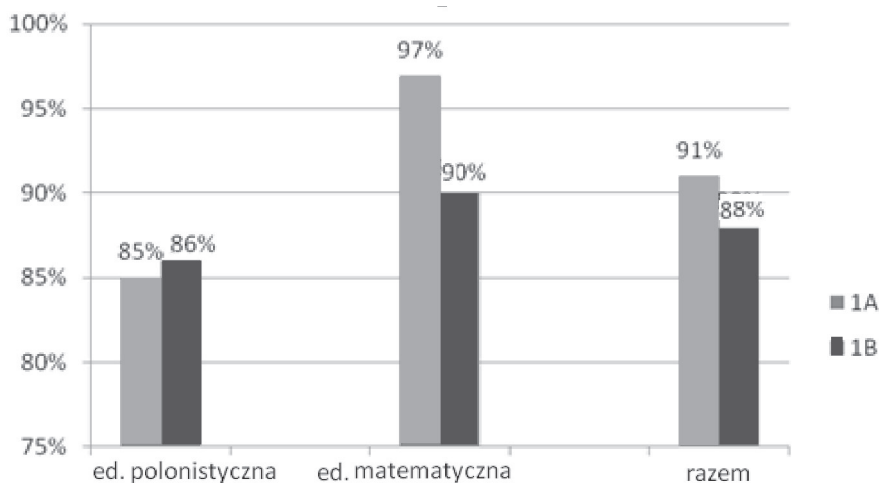
GRUPA B

Wykres 2. Zestawienie wyników sprawdzianu semestralnego w klasie 1 i 3 w grupie B



Źródło: opracowanie własne

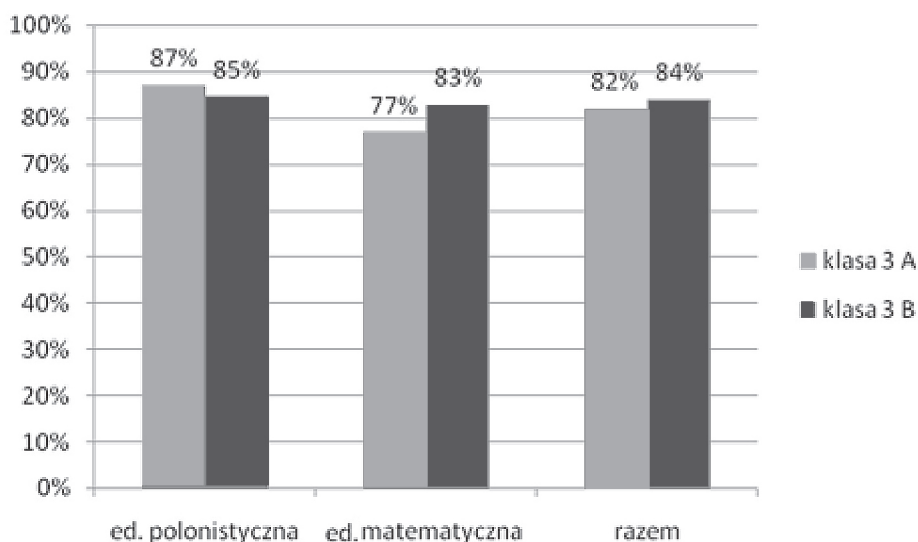
Wykres nr 2 podsumowuje wyniki uzyskane przez grupę B. Po dwóch latach nastąpił spadek w wysokości jednego punktu procentowego w części polonistycznej, siedmiu punktów w edukacji matematycznej, a w obu częściach, łącznie 4%. Świadczy to o większej stałości uzyskiwanych ocen w ciągu dwóch lat w klasie B niż w klasie A, w której wyniki z obu części, licząc łącznie, spadły o 9% w stosunku do tych uzyskanych w klasie pierwszej. Biorąc pod uwagę badaną grupę, można sformułować wniosek, że dzieciom, które wcześniej rozpoczęły edukację, w miarę podwyższającego się poziomu trudności - z roku na rok, jest coraz trudniej utrzymać wyniki na dobrym i bardzo dobrym poziomie.

GRUPA A i B**Wykres 3. Zestawienie wyników sprawdzianu semestralnego w klasie 1 dla grupy A i B**

Źródło: opracowanie własne

Wykres nr 3 przedstawia porównanie wyników uzyskanych w klasie pierwszej przez obie grupy. Klasa A osiągnęła bardzo wysoką punktację za część matematyczną – na poziomie 97%; natomiast za część polonistyczną punktacja była niższa, aż o 12 punktów, przy czym w części polonistycznej różnica między klasą A i B wyniosła tylko 1%. Warto zwrócić uwagę na bardzo dobre przygotowanie matematycznie dzieci z młodszej klasy, które świadczy o osiągnięciu takiego rozwoju, który umożliwia dokonywanie operacji matematycznych wymaganych od dzieci w pierwszej klasie.

Wykres 4. Zestawienie wyników sprawdzianu semestralnego w klasie 3 dla grupy A i B



Źródło: opracowanie własne

Wykres nr 4 przedstawia zestawienie wyników uzyskanych w trzeciej klasie. Tym razem klasa A osiągnęła gorsze wyniki z części matematycznej w stosunku do klasy B o 6%, z części polonistycznej natomiast uzyskała wyniki o 2% wyższe. Porównanie wyniku ogólnego wskazuje, iż grupa A (młodsza) wypadła o 2% słabiej od klasy starszej. Różnica nie jest duża – podobnie jak to było dwa lata wcześniej (na zakończenie pierwszej klasy). Zatem uczniowie z tych klas, mimo różnicy wieku, są na podobnym poziomie rozwoju poznawczego mierzonego testami szkolnymi. Dzieci młodsze mogą zdobywać dobre i bardzo dobre wyniki w zakresie osiągnięć szkolnych. Jeżeli chodzi o wiedzę i umiejętności z zakresu treści przyrodniczych - nie ma widocznej różnicy pomiędzy obiema grupami, zarówno na poziomie klasy pierwszej, jak i trzeciej. Można więc sformułować ogólny wniosek, że dzieci zaczynające naukę w wieku sześciu lat są w stanie odnosić sukcesy edukacyjne.

Badania dotyczące aspektu społecznego sprowadzały się głównie do sprawdzenia poziomu niekonfliktowości i aktywności społecznej. Wyniki w tym zakresie przedstawiają **Tabele 1 i 2**.

Tabela nr 1. Zestawienie poziomu niekonfliktowości dla klas 1 i 3 grupy A

Poziom/klasa	niski	średni	wysoki
klasa 1 A	2	8	10
klasa 3 A	0	10	10

Źródło: opracowanie własne

Tabela ilustruje, jaka liczba dzieci plasuje się na danym poziomie niekonfliktowości. Poziom ten został określony na podstawie liczby punktów uzyskanych przez poszczególnych uczniów w wykorzystanym teście. Widać więc, że w większości przypadków poziom ten był zadowalający i poprawiał się w ciągu kolejnych lat.

Zestawiając wyniki uzyskane w klasie pierwszej i trzeciej posłużono się także wynikiem procentowym, który został obliczony przez odniesienie liczby uzyskanych punktów, do maksymalnej w teście liczby punktów. I tak, średnia poziomu niekonfliktowości klasy A w roku 2015 wyniosła 89%, a dwa lata później 87%, czyli po upływie dwóch lat wynik ten utrzymuje się. Świadczy to o dobrym przygotowaniu społecznym dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole. Wcześniejsze uczęszczanie do przedszkola przygotowało je do życia w grupie i komunikowania się w sposób nieagresywny, dążący do zgody.

Poziom aktywności społecznej, tak istotnej z punktu widzenia osiągnięć szkolnych obrazuje **Tabela 2**.

Tabela 2. Zestawienie aktywności społecznej dla klasy 1 i 3 grupy A

Poziom/klasa	niski	średni	wysoki
klasa 1 A	2	16	2
klasa 3 A	2	17	1

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki wskazują, że 14 uczniów w klasie trzeciej pozostało na takim samym poziomie przystosowania jak w klasie pierwszej, 3 uczniów można było zakwalifikować na wyższy poziom niż w klasie

pierwszej, u dwojga dzieci natomiast zaobserwowano obniżenie wyników, a u jednego ucznia pozostanie na poziomie średnim.

Na podstawie analizy wyników zbiorczych można więc uznać, że dzieci zaczynające naukę w wieku sześciu lat w trzeciej klasie szkoły podstawowej mogą osiągnąć niezbędny dla trzecioklasisty poziom przystosowania społecznego.

Podsumowując, można stwierdzić, że obniżenie wieku szkolnego nie powoduje trudności edukacyjnych w pierwszej klasie. Dzieci, które wcześniej zaczęły edukację szkolną nie napotkały na nadmierne problemy dydaktyczne bądź trudności w dostosowaniu społecznym uniemożliwiające osiągnięcie sukcesów. Badana grupa dzieci o obniżonym wieku rozpoczęcia nauki, w mierzonych aspektach, osiągnęła niezbędny – oczekiwany przez szkołę – poziom przystosowania społecznego dla trzecioklasisty. Wszyscy uczniowie otrzymali promocję do czwartej klasy. U nikogo nie zauważono większych problemów dydaktycznych bądź społecznych. Nie było żadnej osoby, która uzyskała niski poziom we wszystkich badanych obszarach.

Przeprowadzone badania ukazują, że w wybranych grupach, a przede wszystkim w klasie składającej się z uczniów o obniżonym wieku rozpoczęcia nauki szkolnej, nie występuje zjawisko związane z problemami w uczeniu się. Zatem wcześniejsze rozpoczęcie nauki nie powoduje trudności edukacyjnych w trzeciej klasie. Poza wiekiem jest dużo innych czynników wpływających na pojawienie się, bądź nie, trudności edukacyjnych. Te, na które możemy wpłynąć, to: obustronna współpraca nauczycieli z rodzicami, odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli, dostosowanie placówki (chodzi m.in. o dostosowane dla sześciolatków meble w salach lekcyjnych, toaletach, stołówkach), dostępność gier edukacyjnych, stworzenie miejsc do zabaw dla najmłodszych, liczebność klas ograniczona do 25 uczniów.

Na podstawie badanych grup można stwierdzić, że: dzieci, które w danym roku kalendarzowym kończą szósty rok życia, mogą z powodzeniem rozpocząć naukę w pierwszej klasie. Należy jednak pamiętać, że

każdy człowiek jest inny, rozwija się w indywidualnym tempie, nie każdy sześciolatek jest gotowy na rozpoczęcie nauki. Niektórym potrzebny jest dodatkowy rok na osiągnięcie odpowiedniego poziomu gotowości szkolnej. Dziecko, które zbyt wcześnie rozpocznie naukę, może być narażone na trudności, które powodując spadek motywacji i wiary we własne siły, mogą stać się przyczyną niepowodzeń szkolnych. Oznacza to, że przy podejmowaniu decyzji o najodpowiedniejszym wieku rozpoczęcia nauki, trzeba brać pod uwagę indywidualne cechy rozwojowe. O tym, czy dziecko jest gotowe, powinni decydować specjaliści, wychowawcy wraz z pracownikami poradni pedagogiczno-psychologicznych, konsultując się z rodzicami.

Anna Morys, Ewa Słodownik-Rycaj

Agata Parol, Ewa Słodownik-Rycaj

Integracja zajęć języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Moja praca magisterska (pod kierunkiem dr Ewy Słodownik-Rycaj) jest wynikiem połączenia wiedzy uzyskanej podczas studiowania na dwóch kierunkach, a także moich wielkich pasji. Są nimi język angielski oraz praca z małymi dziećmi. Chcąc połączyć te dwa obszary postanowiłam pogłębić swoją wiedzę na temat nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Pierwszy etap edukacyjny realizowany jest w formie kształcenia zintegrowanego, co oznacza, że wszystkie dziedziny wiedzy powinny łączyć się ze sobą i wzajemnie przenikać. W mojej pracy magisterskiej chciałam zbadać, jak wygląda teoria nauczania języka angielskiego na tym etapie kształcenia dzieci, tzn. jakie dokumenty regulują ten proces i co jest w nich zawarte. Z drugiej strony chciałam się dowiedzieć, jak ta teoretyczna wiedza jest stosowana w praktyce. Dlatego badałam, jak przebiegają lekcje języka angielskiego, co się na nich dzieje oraz czy są one zintegrowane z pozostałym materiałem nauczania dzieci na I etapie edukacyjnym. W niniejszym artykule pragnę przedstawić szczególnie interesujący aspekt mojej pracy, czyli badania na temat integracji zajęć języka angielskiego z innymi dziedzinami wiedzy w klasach 1-3 szkoły podstawowej.

Na przestrzeni lat nauczanie dzieci podlegało wielu mniej i bardziej znaczącym zmianom. Dawniej nauczanie elementarne było przeznaczone dla szerokich mas, z reguły dzieci chłopów i robotników. Trwało ono 3-4 lata i dawało uczniom podstawowe wiadomości w zakresie pisania, czytania i rachowania. XX wiek bardzo zmienił podejście do tematu. Wielu wybitnych pedagogów wprowadziło do swoich placówek różne formy kształcenia i wychowania zintegrowanego. Byli to przede wszystkim Ovidiusz Declory, Karol Linke, Maria Montessori oraz Celestyn Freinet, których koncepcje miały wielki wpływ na współczesną teorię i praktykę

edukacji wczesnoszkolnej. Kształcenie w ich placówkach polegało na organizacji nauki dziecka w pierwszych latach szkoły wokół pewnych całości tematycznych. Podstawowym celem nauczania nie było wyposażenie uczniów w szeroki zasób wiedzy teoretycznej, ale wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości dzieci. Rolą zaś nauczyciela była taka organizacja działalności edukacyjnej, która wspierała i stymulowała rozwój poprzez różne metody aktywności uczniów.¹ Poglądy przedstawicieli progresywizmu doprowadziły do odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego i jego modyfikacji w koncepcje nauki, która nie ma podziału na przedmioty nauczania, jest zintegrowana, całościowa, łączna.

Okres nauczania zintegrowanego pełni bardzo ważną rolę w kształtowaniu osobowości dziecka. Trwa on od 1 do 3 klasy szkoły podstawowej, a dziecko jest wtedy w wieku 6-10 lat. Uczeń na tym etapie charakteryzuje się dużą podatnością na oddziaływania wychowawcze oraz plastycznością psychiki. Bez względu na to, czy dziecko chodziło wcześniej do przedszkola czy nie, pójście do szkoły jest niewątpliwie okresem przełomowym w życiu każdego kilkulatka. W codzienności ucznia pojawia się szereg nowych obowiązków. W pierwszej klasie przechodzi on fazę adaptacji do środowiska szkolnego, rówieśników i nauczycieli oraz doświadcza dużego wysiłku zarówno fizycznego, jak i psychicznego. „W tym czasie dziecko bardzo intensywnie przeżywa doznania o charakterze społecznym, szuka oparcia w dorosłych, szczególne znaczenie dla niego nabiera rola nauczyciela-wychowawcy, którego autorytet nierzadko przewyższa autorytet rodziców”². Okres ten jest także ważny dla dziecka pod kątem edukacji społecznej, uczenia się współpracy i współdziałania. Nauczyciel powinien przygotowywać dzieci do samodzielnego myślenia i obserwacji. Dziecko idące do klasy 4 powinno także panować nad własnymi pragnieniami i instynktami, a także potrafić podporządkować się normom.

Tak jak zmienia się rozwój uczniów w klasach 1-3 szkoły podstawowej, tak będą zmieniać się metody i techniki uczenia dzieci wiedzy z róż-

1 J. Karbowiczek, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim. Propozycje rozwiązań metodycznych dla nauczycieli*. Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012, s. 13.

2 M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003, s. 8.

nych przedmiotów – także języka obcego. Lekcje te, w każdej klasie na etapie kształcenia zintegrowanego, powinny być dostosowywane do możliwości dzieci. Uczniowie rozpoczynający naukę w szkole (kl. I) są jeszcze bardzo podobni do przedszkolaków – mają silną potrzebę aktywności i to przede wszystkim powinien wziąć pod uwagę nauczyciel planując zadania, które będą wykonywane na lekcji. Niestety, wielu nauczycieli traktuje naturalną potrzebę aktywności dziecka jako objaw nieposłuszeństwa. Takie podejście może powodować napięcie oraz brak efektów nauczania, zjawiska frustrujące zarówno dla nauczyciela jak i uczniów. „Nauczanie dzieci tylko wtedy może być skuteczne, gdy uwzględnimy ich cechy rozwojowe”³. Uwaga uczniów także się zmienia, na początku ich edukacji jest ona mimowolna, uczniowie łatwo się rozpraszają, zaś z upływem pierwszego roku potrafią skupić się na jednym zadaniu przez dłuższy czas. Bardzo szybko zwiększa się pojemność pamięci, dlatego nauczyciel może nauczać dzieci nowego słownictwa. Uczniów na tym etapie edukacji cechuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, oznacza to, że nauczanie musi dotyczyć konkretnych sytuacji i przedmiotów związanych z najbliższym otoczeniem dziecka. Najważniejsza jest tu nauka słownictwa, nazw przedmiotów, osób oraz prostych poleceń i zwrotów. Zdania powinny być sensowne, krótkie i często powtarzane, ponieważ „dzieci charakteryzuje też szybkie zapominanie, pomimo szybkiego zapamiętywania i krótkie odcinki koncentracji uwagi”⁴. Pomóc mogą tak lubiane przez dzieci na tym etapie edukacyjnym wierszyki czy piosenki, które często są odtwarzane z pamięci na lekcjach. Bardzo ważne są także zmiany aktywności oraz różnorodność bodźców podtrzymujących uwagę wychowanków. Dzieci na tym etapie rozwoju potrzebują, by zadania aktywne przeplatały się z tymi, które wymagają skupienia i uwagi. „Nauka musi być oparta na aktywności, ruchu, gimnastyce, elementach metody reagowania własnym ciałem czyli TPR (Total Physical Response)”⁵. Ważna jest różnorodność materiałów: obrazów, dźwięków, doznań zmysłowych, ponieważ to dzięki takim różnorodnym aktywnościom dzieci będą chęt-

3 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003, s. 32.

4 Tamże, s. 32.

5 Tamże, s. 33.

niej uczestniczyły w zajęciach języka obcego. Przy pomocy różnorodnych środków dydaktycznych bardziej zainteresujemy uczniów zajęciami a w konsekwencji szybciej przyswoją oni wiedzę, którą nauczyciel chce im przekazać. Pomoce grają tu dużą rolę, ponieważ dzieci nie mają jeszcze dużej znajomości języka obcego, ale z łatwością potrafią zrozumieć znaczenie pewnych słów i wyrażeń, które nauczyciel pokaże dzięki rekwizytom czy mimice. U dzieci sześć-, siedmioletnich rozwój emocjonalny jest zróżnicowany. „Dzieci sześciolatnie potrzebują jeszcze dużo uwagi ze strony nauczyciela, potrafią też reagować gwałtownie i emocjonalnie na inne dzieci”⁶. Ważna jest więc praca indywidualna dziecka na lekcji, w której nauczyciel może poświęcić chwilę każdemu uczniowi, przyjrzeć się jego pracy i pomóc. Na tym etapie najsprawniej przebiegają takie aktywności, w których dzieci pracują całą klasą lub samodzielnie, praca w mniejszych grupach nie jest odpowiednia dla dzieci na tym etapie rozwoju społecznego. Dziecko w pierwszej klasie szkoły podstawowej może zaczynać już naukę czytania w języku obcym, powinno to jednak odbywać się pod koniec pierwszego roku nauki; nie może być do czytania zmuszane czy krytykowane – powinna być to dobrowolna aktywność dziecka. Uczeń nie może być także przymuszany do pisania – są to umiejętności, nie najważniejsze na tym etapie nauczania. Pisanie może zostać wprowadzone, jeśli dziecko samo się tego dopomina i powinno ograniczać się do pisania prostych słówek, z którymi jest już osłuchane. Dzieci siedmioletnie lubią być przygotowane do lekcji oraz zapamiętywać prace domowe, które – jeśli są dobrze dobrane – są dla nich przyjemnością, a nie przymusem.

W klasie drugiej dzieci są już uczniami, którzy rozumieją zasady zachowania na lekcji, co lubią okazywać, by zyskać pochwałę nauczyciela. Dzieci te pracują szybciej i sprawniej, zachowując ład i porządek w swoim miejscu pracy. Na tym etapie bardzo chętnie pracują w parach i grupach, ponieważ lubią towarzystwo rówieśników. „Dzieci ośmioletnie bardzo lubią odgrywać scenki.”⁷ Są to np. sytuacje z codziennego życia,

6 M. Szpotowicz, *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym* [W:] *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, pod. Red. Hanny Komorowskiej, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009, s. 121.

7 Tamże, s. 123.

ale także inspiracją mogą być dialogi czy ilustracje zawarte w podręcznikach. W tym wieku nauczyciel języka obcego rozwija zarówno umiejętności słuchania i mówienia, jak i zaczyna pracować pod kątem nauki czytania i pisania. Uczniowie czytają pojedyncze zdania w języku obcym ze zrozumieniem, lubią także prezentować tę umiejętność na głos, przed całą klasą. Ćwiczenie umiejętności pisania polega na kreśleniu pojedynczych słów z pamięci lub przepisywaniu całych zdań. Jak i wcześniej, najważniejszy w nauczaniu jest dobór przez nauczyciela odpowiednich metod, ponieważ „elastyczna praca na zajęciach zintegrowanych (w tym zajęciach z języka angielskiego) jest istotna nie tylko ze względu na konieczność kształcenia umysłu dziecka, ale i na potrzebę ukształtowania jego wszechstronnej osobowości.”⁸ Nauczyciel musi przybliżać sytuację szkolną do prawdziwego życia, nie tylko przez odpowiednio dobrane treści, ale też przez swój sposób pracy.

Klasa trzecia jest bardzo ważnym okresem w życiu ucznia, kończy ona bowiem edukację wczesnoszkolną. Dzieci są dojrzałsze w porównaniu z poprzednimi latami, potrafią się angażować w życie swojej klasy, naukę i zabawę. „Lubią też planować swoją pracę i podpowiadać nauczycielowi jak można uatrakcyjnić lekcję”⁹. Nauczyciel zaś powinien traktować takie spontaniczne podpowiedzi bardzo poważnie i korzystać z nich, by nauka języka obcego stała się bardziej przystępna. Uczniowie na tym etapie potrafią dłuższy czas pracować samodzielnie, ale lubią także rywalizację i pracę w grupie. Chcą być oceniane i porównywane z innymi, choć boją się porażki. „Jest to dobry czas, aby ćwiczenia związane z samooceną zawierały element opinii na temat tego, jak dziecko uczyło się nowego materiału, oraz refleksji na temat tego, co zapamiętało i czego się nauczyło”¹⁰. Bardzo rozwija to umiejętność czytania. Dzieci potrafią znaleźć daną informację w tekście, ale często potrzebują wtedy czytać ją na głos. Uczniowie potrafią przeczytać już dłuższe, kilkuzdaniowe teksty, ważne jednak, by wzbudzały one zainteresowanie np. dotyczyły interesującej ich tematyki i zawierały ilustracje. W tym okresie bardzo rozwija się

8 J. Karbowniczek, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna...* op. cit., s. 84.

9 M. Szpotowicz, *Lekcja języka obcego w nauczaniu...*, s. 123.

10 Tamże, s. 123.

także umiejętność pisania w języku obcym. W dalszym ciągu szczególnie ważne jest rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem i mówienia w języku obcym. Dzieci pod koniec klasy trzeciej powinny potrafić porozumieć się w czasie codziennych, znajomych dla nich zajęć, a także opisywać siebie, swoją rodzinę i najbliższe otoczenie.

W klasach 1-3 szkoły podstawowej języka obcego może nauczać nauczyciel kształcenia zintegrowanego albo nauczyciel filolog, ale każdy z nich musi mieć odpowiednie i udokumentowane przygotowanie pedagogiczne, metodyczne i oczywiście językowe. Każdy z tych nauczycieli będzie inaczej prowadził proces nauczania dzieci. Nauczyciel wychowawca w klasach 1-3 spędza z nimi każdy dzień i to on decyduje o tym, jak będzie wyglądała nauka w klasie. Kształcenie dzieci na tym etapie odbywa się w formie zintegrowanej i nauczyciel może bardzo łatwo połączyć język obcy z innymi treściami, które porusza w ciągu dnia. Lekcje językowe powinny odbywać się zawsze o stałej porze konkretnego dnia, a nauczyciel powinien zaznaczać początek i koniec tych zajęć. Nauczyciel filolog przychodzi na wyznaczone lekcje dwa razy w tygodniu, dlatego organizacja jego pracy jest inna. Dzieci szybko przyzwyczajają się do tego, że ten nauczyciel mówi do nich w innym języku i kojarzą go z nim. Nauczyciel ten też dobiera metody i formy nauczania do rozwoju dziecka, jednak integracja treści nauczania nie jest tu już taka łatwa. Nauczyciel filolog, który uczy języka obcego powinien ściśle współpracować z nauczycielem wychowawcą, by szukać „sposobów nawiązywania do treści, umiejętności i postaw, które dzieci rozwijają podczas nauki z każdym z nauczycieli”¹¹.

Bez względu na to, czy języka obcego będzie uczył wychowawca czy inny nauczyciel, najważniejsze jest to, by posiadał on dużą wiedzę na temat potrzeb i możliwości dzieci. Powinien lubić dzieci, chce je poznać i uczestniczyć w ich życiu po to, by jak najlepiej dobrać treści, metody i formy nauczania. Każdy uczeń jest inny i różnorodność ta wyznacza działalność pedagogiczną nauczyciela. Nauczyciel powinien być komunikatywny oraz mieć bardzo dobrą wymowę. Musi wprowadzać różnorod-

11 Tamże, s. 125.

ne formy zajęć oraz znać dużą liczbę dziecięcych piosenek, wierszyków i wyliczanek, a także zachęcać dzieci do aktywności i twórczego myślenia. Jego rolą jest zachęcenie do nauki języka obcego, zainteresowanie nim i sprawienie, by pojawiła się chęć samodzielnego zgłębiania wiedzy na ten temat. Powinien on przekazywać dzieciom wartości uniwersalne, takie jak przyjaźń, koleżeństwo, tolerancja oraz rozwijać ich postawy prospołeczne. Musi on także przygotować dziecko do pełnienia określonych ról społecznych. Ważna jest także współpraca nauczyciela języka obcego z rodzicami uczniów, którzy także mogą bardzo pomóc w efektywnej nauce języka obcego. Nauczyciel spędza z dziećmi tylko określone godziny w tygodniu, rodzice zaś w domu mogą pomagać i utrzymywać materiał, który został już przyswojony.

Zajmując się teorią i praktyką nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym, najbardziej interesowała mnie integracja zajęć języka angielskiego (treści, metody i formy nauczania) z pozostałymi zagadnieniami opracowywanymi w ciągu dnia. By zbadać ten problem użyłam trzech metod badawczych:

- analizy dokumentów (dokumenty Unii Europejskiej, polska Podstawa Programowa),
- metody sondażu (ankieta skierowana do nauczycieli języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej),
- metody obserwacji (obserwacja zajęć języka angielskiego)¹².

Metody te miały pomóc w zbadaniu, jak według dokumentów powinna przebiegać nauka języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej i jak wygląda to w rzeczywistości.

Badania rozpoczęłam od analizy dokumentów regulujących nauczanie języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. W pierwszej kolejności sięgnęłam po rozporządzenia Unii Europejskiej, ponieważ Polska jako jej członek musi przestrzegać określonych dyrektyw. W UE temat wielojęzyczności i nauczania języków jest bardzo ważny. Kiedy coraz więcej państw wstępowało do UE, problem komunikacji i tożsamości na-

¹² Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s.23.

rodowej miał dla rządzących coraz większe znaczenie, aż stał się jednym z priorytetów. Istnieje wiele dokumentów potwierdzających zaangażowanie UE w problematykę nauczania języków obcych, pragnę przytoczyć jedynie najważniejsze, które mają wpływ na nauczanie języków w krajach UE (w tym także w Polsce). Są to: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2001 r.), *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* (2005 r.) oraz *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie* (2006 r.).

Pierwszy z tych dokumentów (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*) opracowany został przez Radę Europy. Jest on wspólną bazą dla wszystkich specjalistów w krajach europejskich zajmujących się opracowywaniem podstaw programowych, programów nauczania i materiałów dydaktycznych dotyczących nauczania języka obcego. Dokument ten określa kryteria standardów wymagań egzaminacyjnych oraz ułatwia transfer kwalifikacji językowych pomiędzy różnymi krajami w całej Europie. Ma on także wspomagać komunikację między autorami różnych kursów językowych i programów nauczania oraz nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za ich kształcenie.

Drugim dokumentem, regulującym politykę językową w Europie jest *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* z 22 listopada 2005 roku. Dokument podkreśla ważny problem wielojęzyczności w Europie, która jest wspólnym domem, ceniącym swoją różnorodność, dążącym do solidarności i zrozumienia. Podkreślona jest w tym dokumencie rola Komisji Wspólnot Europejskich, która określa swoje najważniejsze cele m.in. „zachęcanie do nauki języków obcych i promowania różnorodności językowej w społeczeństwie.”¹³ W dokumencie tym wpisane są także cele, na których powinny skupić się kraje członkowskie po to, by dać większe szanse rozwoju swoim mieszkańcom. Są nimi m.in. wczesne nauczanie języka obcego (z uwzględnieniem specjalistycznego przygotowania nauczyciela do nauki języków, mniejszych grup uczniów i zwiększenia czasu przeznaczonego na tę dziedzinę wiedzy) oraz zintegrowanie tej

¹³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PL:HTML>

nauki z innymi przedmiotami. Dokument nakazuje realizację tych celów poszczególnym krajom europejskim, a komisja ze swojej strony obiecuje pomoc w nadzorowaniu spójności działań krajów na poszczególnych poziomach nauczania oraz pogłębiania świadomości ludzi na temat, jak ważna jest wielojęzyczność na naszym kontynencie.

Trzecim dokumentem określającym edukację językową w Europie jest *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie*, z dnia 18 grudnia 2006 roku. W dokumencie tym określone zostały umiejętności mające priorytetowe znaczenie w ciągu całego życia człowieka, od wieku przedszkolnego do emerytalnego.

Dokument ten zawiera zalecenia dla państw członkowskich, dla instytucji i specjalistów zajmujących się edukacją i szkoleniami oraz dla samych uczniów i studentów. Dokument powstał, by ułatwić reformy edukacji oraz wymianę informacji pomiędzy różnymi państwami członkowskimi „w celu osiągnięcia uzgodnionych europejskich poziomów odniesienia”¹⁴. Wśród ośmiu kompetencji kluczowych przedstawionych w tym zaleceniu znaleźć możemy takie, które odnoszą się do wspierania rozwoju uczniów i ich umiejętności uczenia się oraz takie, które mówią bezpośrednio o kompetencjach językowych czyli porozumiewaniu się w języku obcym i ojczystym. Wszystkie te umiejętności przenikają się wzajemnie, zaś posiadanie ich jest bardzo ważne, by móc efektywnie funkcjonować w społeczeństwie.

W Polsce najważniejszym aktem prawnym, który reguluje nauczanie wszystkich przedmiotów szkolnych (w tym języków obcych), jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Z dokumentu tego możemy dowiedzieć się, czego i po co uczą się dzieci na poszczególnych szczeblach edukacji w szkole. Jest to źródło, z którego możemy czerpać informacje, jakie umiejętności i wiedzę ma posiadać uczeń na kolejnych etapach kształcenia. Nauczyciel, na podstawie tego dokumentu powinien elastycznie dostosowywać treści, formy i metody nauczania w odniesieniu do potrzeb i możliwości dziecka. W dokumencie

¹⁴ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>

pokreślono, że edukacja na etapie wczesnoszkolnym realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego, a poszczególne nauki mają się wzajemnie przenikać. W ciągu trzech lat wiedza ma być rozszerzana w układzie spiralnym, co oznacza że jest ona co roku powtarzana z równoczesnym jej pogłębianiem.

Do zbadania praktycznej strony nauczania dzieci języka angielskiego w klasach 1-3 użyłam badania ankietowanego oraz obserwacji lekcji języka angielskiego w pięciu szkołach podstawowych. W ankiecie udział wzięło 25 nauczycieli języka angielskiego. Wśród tego grona znalazł się tylko jeden mężczyzna. Spośród ogółu badanych nauczycieli 76% otrzymało kwalifikacje do nauczania języka angielskiego podczas studiów magisterskich na kierunku filologii angielskiej lub lingwistyki stosowanej, zaś 16% otrzymało dyplom licencjata tego kierunku, natomiast 12% badanych nauczycieli posiadało dyplom magistra/licencjata innego kierunku studiów oraz świadectwo potwierdzające znajomość języka angielskiego. Jedna osoba otrzymała kwalifikacje do nauczania tego przedmiotu po ukończeniu nauczycielskiego kolegium języka angielskiego oraz jedna po ukończeniu studiów podyplomowych na kierunku wczesne nauczanie języków obcych.

Jak wynika z badania ankietowego aż 40% nauczycieli posiada ukończone studia lub kursy dotyczące edukacji wczesnoszkolnej lub nauczania zintegrowanego. Jest to bardzo dobra informacja, ponieważ bardzo ważne jest, by nauczyciele języka obcego pracujący w szkołach podstawowych mieli specjalistyczne przygotowanie do uczenia małych dzieci. Specjaliści ci lepiej wiedzą, jak dotrzeć do takiego ucznia, dzięki czemu nauka na tym etapie przynosi lepsze efekty.

Wcześniej w niniejszym artykule pisałam, jak powinno wyglądać nauczanie języka obcego w kształceniu zintegrowanym. W moim badaniu aż 20% nauczycieli przyznało, że nie integruje swojego przedmiotu z innymi zajęciami dla dzieci. Ankietowani, którzy zadeklarowali łączenie swoich lekcji z pozostałymi obszarami edukacji, odpowiadali po prostu, że programy nauczania są tworzone tak, by integrować wszystkie zajęcia dzieci. Pisali, że na tym etapie edukacji łączy się wszystkie dziedziny

wiedzy, w tym język angielski, nie podawali jednak żadnych szczegółów. Tylko kilkoro nauczycieli napisało faktyczne przykłady takich zajęć, tzn. jak na lekcjach języka, przez wykonywanie prac plastycznych, śpiewanie piosenek, naukę rytmiki łączą je z edukacją artystyczną, a przez nazywanie pór roku i różnych warunków atmosferycznych dzieci poznają wiedzę przyrodniczą. Przekazując informacje o krajach anglojęzycznych nauczyciel rozwija wiedzę ogólną i zainteresowanie inną kulturą. Na lekcjach tego przedmiotu rozwijana jest także sprawność językowa poprzez ćwiczenie pisania i czytania. Niektórzy nauczyciele integrują te zajęcia wprowadzając nowe słownictwo w oparciu o tematykę innych lekcji. Jedna z ankietowanych osób napisała, że jest wychowawczynią w klasie pierwszej i dzięki temu może integrować i wprowadzać język angielski w czasie wszystkich innych zajęć, co jest chyba wyjściem najdoskonalszym (choć i ono ma swoje wady). Większość nauczycieli języka angielskiego uczących w klasach 1-3 są to nauczyciele przedmiotowi, którzy przychodzą dwa razy w tygodniu i muszą pracować tak, by zdążyć z narzuconym im przez podręcznik materiałem. Bardzo często nie mają oni czasu, żeby przemyśleć na czym powinna polegać integracja języka obcego z innymi dziedzinami wiedzy.

Należy jednak podkreślić, że 92% nauczycieli podaje, że rozmawia z wychowawcami klas 1-3 w celu poznania tematyki innych zajęć tak, by móc dopasować do nich lekcje swojego przedmiotu. Ponad połowa z nich robi to z różną częstotliwością, w zależności od potrzeb. Co trzeci nauczyciel kontaktuje się z nauczycielem raz w tygodniu, zaś 12% ankietowanych przyznało, że do takich rozmów dochodzi raz w miesiącu. Dwie osoby zadeklarowały, że są w ciągłym kontakcie z nauczycielem wychowawcą (kilka razy w tygodniu), tyle samo także przyznało, że nie robi tego w ogóle. W nauczaniu zintegrowanym bardzo ważne jest, by wszyscy nauczyciele, którzy uczą daną klasę byli ze sobą w ciągłym kontakcie, tak aby można było mówić o faktycznej integracji treści, metod i form.

Obserwując pracę nauczycieli w różnych szkołach zauważyłam, że czasem nauczanie zintegrowane jest nim tylko z nazwy. Faktycznie przedmioty, które prowadzi jeden nauczyciel bardzo często łączą się ze

sobą i przenikają. Problem zaczyna się, gdy chodzi o przedmioty uczone przez innych nauczycieli i jaka jest ich liczba. Podstawa programowa pozwala na wprowadzenie innych nauczycieli dla dzieci w klasie 1-3 w zakresie edukacji: plastycznej, muzycznej, wychowania-fizycznego, języka obcego i zajęć komputerowych. Moim zdaniem im więcej przedmiotów prowadzi nauczyciel-wychowawca tym lepiej, ponieważ może on pracować z dziećmi tak, by wszystkie te obszary edukacyjne integrowały się ze sobą, a dzieci rozwijały wszechstronnie. Taki nauczyciel zna na bieżąco tematykę, metody i formy pracy, które są stosowane w danej klasie i może je swobodnie łączyć, w czasie różnych zajęć w jedną całość. Nauczyciel przedmiotowy przychodzi do dzieci tylko na określony czas w ciągu dnia i musi skupić się przede wszystkim na tym, co z danej dziedziny ma dzieciom przekazać i czego nauczyć. Nie ma więc on takich możliwości, jeśli chodzi o integrację poszczególnych działów wiedzy. To samo dotyczy nauczycieli języka angielskiego. Większość z nich deklaruje integrację zajęć z innymi przedmiotami, odwołując się do programów nauczania i podręczników. Według nich są one zbudowane tak, by łączyć treści metody i formy z innymi obszarami edukacji. Choć badani nauczyciele deklarują rozmowy z nauczycielami wychowawcami w klasach 1-3 na temat aktualnie omawianej tematyki, to w czasie mojej obserwacji w szkole, nie zauważyłam, by nauczyciele wprowadzali wiedzę inną niż ta, którą w danym momencie narzucał im ich podręcznik do nauki języka.

Moim zdaniem europejska polityka językowa narzuca Polsce wiele bardzo korzystnych obowiązków. Rada Europejska, chcąc dać ludziom lepsze szanse i możliwości rozwoju, przez swoje dokumenty przekonuje członków Unii o konieczności nauczania języków obcych od najmłodszych lat oraz do nauki przez całe życie. Dużą rolę w tych rozporządzeniach odgrywa także umiejętność uczenia się – czyli kładzenie nacisku na to, by nie przekazywać tylko wiedzy, ale pomagać uczniom w samodzielnym dochodzeniu do niej. Dzieci nie powinny być przymuszone do nauki, lecz same czuć chęć zgłębiania problemów. Od nauczyciela zaś zależeć będzie, jak te potrzeby rozbudzi. Niestety, duża część nauczycieli o tym zapomina.

Polska stara się realizować postulaty europejskie, co widzimy chociażby w coraz większym dostępie dzieci do przedszkoli i reformach nauczania. Ważne jest, by języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej uczyli pedagodzy mający przygotowanie do nauczania małych dzieci. Byłam pozytywnie zaskoczona analizując wyniki moich badań, gdy okazało się, że na 25 badanych nauczycieli prawie połowa posiadała taką wiedzę i umiejętności. Należy pamiętać, że pierwszy etap, w którym dzieci spotykają się z językiem angielskim, jest kluczowy w jego nauczaniu. To w tym momencie właśnie można rozbudzić chęć nauki obcej mowy i ciekawość świata, która się z nią łączy. Dzieci powinny interesować się innymi krajami, kulturami, próbować rozmawiać w obcym języku po to, by w dorosłym życiu nie bać się świata, który kryje się za granicami naszego kraju. Nauczyciel, który zna małe dzieci, wie jak do nich dotrzeć, będzie także znał drogę, jak taki cel osiągnąć.

Przystępując do pisania pracy obawiałam się, że będę zmuszona wyrazić krytykę pod adresem nauczycieli, którzy ucząc języka na etapie edukacji wczesnoszkolnej nie robią nic, by przedmiot ten integrować z innymi zajęciami dzieci. Jednak dzięki badaniom i obserwacjom zauważyłam, że nie jest to wina samych nauczycieli, ale całego systemu nauczania. Aby edukacja w klasach 1-3 mogła być naprawdę nazywana kształceniem zintegrowanym najlepszym rozwiązaniem jest, by wszystkich zajęć, także języka angielskiego uczył jeden nauczyciel. Bardzo ważne jest, by dzieci od samego początku miały nauczyciela języka o dużej wiedzy z zakresu języka i nienagannej wymowie. Nauczyciel przedmiotowy do nauki języka angielskiego ma taką wiedzę, jednak często też ma pod opieką wiele różnych klas i nie jest w stanie śledzić bieżącej tematyki zajęć innych przedmiotów każdej grupy, by je integrować ze swoim materiałem nauczania. Nauczyciel wychowawca klas 1-3, by dobrze nauczać języka obcego, powinien być również filologiem, bądź posiadać wysokie kwalifikacje językowe, a tak uzdolnionych nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego niestety mamy w Polsce mało. Wciąż zbyt dużo nauczycieli bazuje przede wszystkim na pracy, która polega na podążaniu strona za stroną za podręcznikiem.

Nauczanie języka angielskiego małych dzieci nie jest łatwe, choć niektórzy powiedzieliby inaczej. Bo przecież, jak trudne może być uczenie najprostszych słówek i zdań? Powtarzanie nazw kolorów i miesięcy? Trzeba jednak pamiętać o tym, że nauczyciel uczący na I etapie kształcenia ma bardzo ważne zadanie do spełnienia. Musi on rozbudzić w dzieciach ciekawość tego języka, zaszcześcić w nich chęć odkrywania go. Tak przygotować uczniów, by mieli solidne podstawy do bardziej wymagającej nauki na dalszych etapach edukacji. Dla dzieci, które odkrywają dopiero swój ojczysty język nie jest to wcale proste. Dlatego władze UE i władze krajowe oraz sami nauczyciele powinni dbać o to, by teoretyczna i praktyczna strona nauczania dzieci języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym przynosiła możliwie najwięcej korzyści młodym uczniom.

Agata Parol, Ewa Słodownik-Rycaj

Część trzecia

Anna Kamińska, Genowefa Pańtak

Podstawy prawne pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

1. Dokumenty określające zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Zasady udzielania i organizowania pomocy psychologiczno- pedagogicznej określają ustawy i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej.

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (wraz z najnowszymi zmianami) jest podstawowym dokumentem, który reguluje zasady organizacji wszelkich form kształcenia na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Ustawa opiera się o zasady zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka.

Zgodnie z ustawą o systemie oświaty każdy obywatel Rzeczypospolitej ma prawo do wychowania i opieki, odpowiedniej do wieku i osiągniętego poziomu rozwoju. Dzieci i młodzież niepełnosprawna, niedostosowana społecznie lub zagrożona niedostosowaniem społecznym ma możliwość uczenia się we wszystkich typach przedszkoli i szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Mają zapewnione prawo do korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Dzieci i uczniowie niepełnosprawni mają prawo do zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych. Uczniowie szczególnie uzdolnieni mogą być kształceni w oparciu o indywidualne

programy nauczania, jak również mogą ukończyć szkołę każdego typu w skróconym czasie¹.

W ustawie o systemie oświaty (art.2) wymienia się wszystkie rodzaje placówek, składające się na system edukacji. Wśród nich znajdują się między innymi placówki, w których udziela się wszystkim potrzebującym wymaganej pomocy psychologiczno-pedagogicznej: przedszkola i szkoły z oddziałami integracyjnymi, przedszkola i szkoły specjalne, szkoły artystyczne, poradnie psychologiczno- pedagogiczne, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno- wychowawcze².

Podstawy systemu oświaty w Polsce określa ustawa, natomiast szczegółowe zasady dotyczące treści i warunków kształcenia, organizacji i trybu prowadzenia zajęć zawarte są w rozporządzeniach dotyczących określonych działań i placówek.

Na podstawie ustawy o systemie oświaty (art. 22 ust. 2 pkt. 11) opracowano *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. (Dz. U. z 2013 r., poz. 532). Rozporządzenie nakłada na przedszkola, szkoły i placówki obowiązek udzielania uczniom, ich rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej i organizowania tej pomocy na zasadach określonych w rozporządzeniu. W dokumencie określa się pomoc psychologiczno-pedagogiczną jako rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających:

- z niepełnosprawności,
- z niedostosowania społecznego,
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- ze szczególnych uzdolnień,
- ze specyficznych trudności w uczeniu się,

1 Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. z 2015 r., poz. 2156, art. 1.

2 Tamże, art. 2.

- z zaburzeń komunikacji językowej,
- z choroby przewlekłej,
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- z niepowodzeń edukacyjnych,
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania wolnego czasu i kontaktami środowiskowymi,
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Rozporządzenie określa, że pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielają nauczyciele, wychowawcy grup oraz specjaliści: psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Dokument opisuje zadania, które do nich należą.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce organizuje się we współpracy z rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, z innymi przedszkolami, szkołami, placówkami oraz z organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny.

Udziela się jej z inicjatywy ucznia, jego rodziców, lub innych osób, które zaobserwują u dziecka taką potrzebę. Rozporządzenie opisuje formy pomocy, czas i liczbę uczniów biorących w nich udział³.

Bardziej szczegółowe zasady organizacji kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z niepełnosprawnością, zawarto w *Rozporządzeniu 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)*.

Uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym mogą się uczyć w różnych szkołach,

³ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

w zależności od swoich potrzeb i możliwości rozwojowych, które zostały zdiagnozowane i opisane przez specjalistów w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Wśród dzieci niepełnosprawnych wymienia się: dzieci niesłyszące, słabosłyszące, niewidzące, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Rozporządzenie określa placówki, w których dopuszcza się organizację kształcenia dla tych dzieci i młodzieży, a wśród nich są: ogólnodostępne przedszkola i szkoły, ogólnodostępne przedszkola i szkoły z oddziałami integracyjnymi, przedszkola i szkoły integracyjne, przedszkola i szkoły z oddziałami specjalnymi, przedszkola i szkoły specjalne oraz ośrodki wychowawcze. Uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym mogą się kształcić w szkole podstawowej do końca roku szkolnego, w którym kończą 18 lat, w gimnazjum – do 21 lat, w szkole ponadgimnazjalnej – do 24 lat. Do zadań placówek realizujących kształcenie dzieci, o których mowa w rozporządzeniu należy:

- realizacja zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego,
- zapewnienie odpowiednich, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka, warunków nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- zapewnienie odpowiednich zajęć specjalistycznych, w szczególności zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych,
- zapewnienie integracji uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym także z dziećmi pełnosprawnymi,
- przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym⁴.

W obszarze wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej pozostaje także *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. z 2014 r.,

⁴ *Rozporządzenie MEN w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.

poz. 1157). Dokument określa zasady organizacji nauki dla dzieci, które z różnych powodów, najczęściej ze względu na stan zdrowia, nie mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły. Indywidualne nauczanie organizuje się w sposób zapewniający wykonanie zaleceń określonych w orzeczeniu oraz realizację obowiązkowych zajęć wynikających z ramowego planu nauczania danego typu i rodzaju szkoły, dostosowanych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych⁵.

Kolejną grupą dzieci i młodzieży, do której skierowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna są uczniowie z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, przybywający spoza Polski. Na podstawie art. 94a ust. 6 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. opracowano *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach, funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz. U. z 2016r., poz. 1453). Rozporządzenie określa tryb i warunki przyjmowania do placówek oświatowych oraz sposób dostosowania procesu kształcenia do potrzeb edukacyjnych wymienionych osób.

2. Formy pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

Istniejący dotychczas w systemie edukacji dość ogólny podział uczniów na sprawnych i niepełnosprawnych zastępowany jest bardziej zróżnicowanym podejściem, w którym zakłada się dostosowanie kształcenia do różnych potrzeb uczniów, a kształcenie osób niepełnosprawnych jest jednym z elementów tak zwanej edukacji włączającej. Oznacza to dostrzeżenie różnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, w tym na przykład; potrzebę kształcenia dzieci szczególnie uzdolnionych, albo wymagających wartościowej organizacji czasu wolnego, dzieci emigrantów, albo dzieci z różnych środowisk kulturowych, z trudnościami adaptacyjnymi, językowymi, przeżywającymi różne sytuacje kryzysowe.

⁵ Rozporządzenie MEN w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz. U. z 2014 r., poz. 1157.

Należy też przytoczyć definicję specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE) zaproponowaną przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w Ministerstwie Edukacji Narodowej, a zatem:

„Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości”.

Do tej grupy zalicza się także dzieci i młodzież: „u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niepełnosprawności mogące mieć wpływ na dalszy rozwój”.

Istotnym kryterium podziału na potrzeby rozwojowe i edukacyjne jest wiek dziecka. I tak: „Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole. Dzieci i młodzież od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. (L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s.15).

Jakie zatem formy pomocy w szkole można stosować wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

W publicznej szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi organizowana jest w różnych formach w zależności od rodzaju zdiagnozowanych potrzeb. Mogą to być:

- klasy terapeutyczne,
- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne,
- zajęcia logopedyczne,
- zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym,
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze,

- zajęcia rozwijające uzdolnienia,
- zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu,
- porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia⁶.

Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych, potrzebujących długotrwałej pomocy specjalistycznej. Klasy terapeutyczne tworzy się z początkiem roku szkolnego. Uczniowie kwalifikowani są do udziału w takiej klasie na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, z której wynika potrzeba objęcia ucznia tą formą pomocy. Liczba uczniów w klasie terapeutycznej nie może przekraczać 15 osób. Nauczanie jest prowadzone przez nauczycieli właściwych zajęć, według realizowanych w danej szkole programów nauczania, z uwzględnieniem konieczności dostosowania metod i form do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów⁷.

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi oraz ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zajęcia trwają 60 minut, raz w tygodniu. W uzasadnionych przypadkach można podzielić je na kilka krótszych zajęć, zachowując łączny, tygodniowy wymiar czasu. Liczba uczniów biorących udział w zajęciu nie może przekraczać 5 osób⁸.

Zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami mowy, które utrudniają naukę oraz powodują zaburzenia komunikacji językowej. Czas trwania to 60 minut w tygodniu, z możliwością podzielenia na krótsze jednostki, ale z zachowaniem łącznego czasu. Liczba uczniów w zajęciach nie może przekraczać 4 osób⁹.

Zajęcia socjoterapeutyczne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizuje się dla uczniów z dysfunkcjami oraz zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. Zajęcia trwają 60 minut, raz w tygodniu. Liczba uczestników nie może przekraczać 10 osób¹⁰.

⁶ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy..., op. cit., art. 7.

⁷ Tamże, art. 8.

⁸ Tamże, art. 11, art. 14.

⁹ Tamże, art. 12, art. 14.

¹⁰ Tamże, art. 13, art. 14.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizuje się dla uczniów mających trudności w nauce, szczególnie w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu kształcenia. Zajęcia trwają 45 minut raz w tygodniu. Liczba uczniów nie powinna przekraczać 8 osób.

Zajęcia rozwijające uzdolnienia przeznaczone są dla uczniów szczególnie uzdolnionych i zaleca się prowadzenie ich z wykorzystaniem aktywnych metod pracy. Zajęcia trwają 45 minut. Zaleca się, aby liczba uczestników nie przekraczała 8 osób¹¹.

Podstawą do zakwalifikowania uczniów do wyżej wymienionych zajęć są zalecenia zawarte w orzeczeniu lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej bądź rozpoznanie potrzeby objęcia ucznia pomocą w trakcie prowadzonej obserwacji w przedszkolu, szkole i placówce¹². Zajęcia te prowadzą nauczyciele i specjaliści posiadający kwalifikacje odpowiednie dla rodzaju prowadzonych zajęć¹³. Nauka w klasie terapeutycznej lub udział w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych i zajęciach specjalistycznych trwa do czasu zlikwidowania, złagodzenia lub wyeliminowania zaburzeń stanowiących powód objęcia ucznia daną formą pomocy¹⁴.

Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu przeznaczone są dla uczniów i słuchaczy w celu wspomagania w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych¹⁵. Porady, konsultacje, warsztaty i szkolenia to formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, ich rodzicom oraz nauczycielom z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, jak również problemów zdiagnozowanych w środowisku lokalnym.

2.3. Organizacja pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na terenie publicznej szkoły podstawowej

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły organizuje dyrektor szkoły niezwłocznie po otrzymaniu orzeczenia lub opinii wyda-

¹¹ Tamże, art. 9, art. 14.

¹² Tamże, art. 19 ust. 4, ust. 10.

¹³ Tamże, art. 15.

¹⁴ Tamże, art. 16.

¹⁵ Tamże, art. 17.

nej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub poradnię specjalistyczną, bądź po uzyskaniu od nauczycieli, wychowawców i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, informacji o rozpoznaniu konieczności udzielenia mu pomocy¹⁶. Planowanie i organizacja tej pomocy odbywa się w ścisłej współpracy z organem prowadzącym szkołę.

Dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dyrektor szkoły powołuje zespół w skład, którego wchodzi nauczyciele, wychowawcy i specjaliści udzielający uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁷. Zespół, po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia opracowuje dla niego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzeczeniu poradni. Program zawiera:

- zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia z uwzględnieniem odpowiednich metod i form pracy,
- formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- działania wspierające ucznia, jego rodziców oraz zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, specjalistycznymi i innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, o ile zachodzi taka potrzeba,
- zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby ucznia,
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia.

Program opracowuje się na okres czasu, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, ale nie dłuższy niż dany etap edukacyjny, który uczeń rozpoczął.

W przypadku gdy uczeń posiadający orzeczenie rozpoczyna naukę od początku roku szkolnego, program taki należy opracować do 30 września. Jeśli uczeń rozpoczyna naukę w trakcie roku szkolnego – zespół ma obowiązek opracować indywidualny program w ciągu 30 dni od złożenia

¹⁶ M. Jas, M. Jarośnińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Wyd. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 39.

¹⁷ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania..., op. cit., art. 20.

w szkole orzeczenia. W przypadku, gdy uczeń kontynuuje naukę w tej samej szkole – 30 dni przed upływem okresu, na który opracowany był poprzedni indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

Pracę zespołu koordynuje nauczyciel, wychowawca lub specjalista wyznaczony przez dyrektora szkoły. Zespół spotyka się w miarę potrzeb, ale przynajmniej dwa razy w roku szkolnym, aby dokonać okresowej wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, oceny efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz modyfikacji programu, jeśli zachodzi taka potrzeba. W spotkaniach mają prawo uczestniczyć rodzice ucznia, których wcześniej należy pisemnie powiadomić o terminie spotkania. Na wniosek dyrektora szkoły, w spotkaniu mogą uczestniczyć przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznej lub specjalistycznej, a na wniosek rodziców: lekarz, pedagog, psycholog, logopeda lub inny specjalista. Obecność zaproszonych osób może poszerzyć specjalistyczną wiedzę oraz pomóc uzyskać więcej informacji na temat potrzeb dziecka, co może wpłynąć na polepszenie jakości udzielanej mu pomocy¹⁸.

W szkołach ogólnodostępnych, w których uczą się uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm, zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, asystenta lub pomoc nauczyciela w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych. O możliwość zatrudnienia dodatkowo takich osób można wystąpić do organu prowadzącego w przypadku uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności innej niż wymienione wyżej. Osoby te zatrudnione dodatkowo w szkole realizują zadania wyznaczone przez dyrektora¹⁹.

W przypadku uczniów posiadających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej nie ma obowiązku powoływania zespołu i opracowywania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, ale tak jak w przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, natychmiast po otrzymaniu opinii, zgodnie z zawartymi tam zaleceniami

¹⁸ Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych..., op. cit., art. 6.

¹⁹ Tamże, art. 7.

należy ucznia objąć pomocą. Postępuje się tak również z uczniami bez opinii i orzeczeń, u których stwierdzono potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne. Niezwłocznie po uzyskaniu opinii lub informacji o potrzebie objęcia ucznia pomocą, wychowawca informuje o tym innych nauczycieli i w porozumieniu z dyrektorem szkoły ustala formy tej pomocy oraz wymiar godzin. O ustalonych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej należy poinformować na piśmie rodziców ucznia²⁰.

Uczniowie, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły, np. chorzy przewlekłe, otrzymują orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania. W takich przypadkach dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę organizuje nauczanie indywidualne dla tego ucznia. Nauczanie takie organizuje się zgodnie z przepisami zawartymi w *Rozporządzeniu MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*. Zajęcia indywidualnego nauczania mogą odbywać się w domu ucznia lub w szkole, w zależności od zaleceń zawartych w orzeczeniu. Dyrektor szkoły może powierzyć zadanie nauczania indywidualnego jednemu lub dwóm nauczycielom. Zajęcia muszą odbywać się w indywidualnym i bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem. W indywidualnym nauczaniu realizuje się treści wynikające z ramowego planu nauczania na danym etapie określonego typu szkoły dostosowane do potrzeb edukacyjnych i rozwojowych ucznia z uwzględnieniem zaleceń w orzeczeniu. Tygodniowy wymiar godzin dla uczniów z klas I-III szkoły podstawowej wynosi od 6 do 8 godzin i zaleca się realizację ich w ciągu co najmniej 2 dni. Dla uczniów z klas IV-VI szkoły podstawowej wymiar wynosi od 8 do 10 godzin i zaleca się realizację ich w ciągu co najmniej 3 dni. W uzasadnionych przypadkach na wniosek rodziców lub nauczyciela prowadzącego nauczanie indywidualne dyrektor szkoły może zwiększyć lub zmniejszyć wymiar czasu. Poza tygodniowym wymiarem czasu uczniowie objęci nauczaniem indywidualnym korzystają z innych form pomocy psychologicz-

²⁰ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy..., op. cit., art. 22.

no-pedagogicznej w zależności od potrzeb i zaleceń z orzeczenia, a także uczestniczą w uroczystościach i imprezach szkolnych²¹.

Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole mogą także potrzebować uczniowie przybywający z zagranicy, nie znający języka polskiego lub znający go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki. Oddzielne przepisy określające warunki przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę poza granicami Polski, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych, oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia znajdują się w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 września 2016 roku.

Na mocy rozporządzenia, ucznia przybywającego z zagranicy przyjmuje się do szkoły na wniosek rodziców. Dyrektor w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę organizuje dla takiego ucznia dodatkową bezpłatną naukę języka polskiego. Dodatkowe lekcje języka polskiego prowadzone są indywidualnie lub w grupach w wymiarze nie niższym niż dwie godziny lekcyjne w tygodniu. W przypadku, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z danego przedmiotu, wówczas dyrektor w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę może zorganizować dla ucznia dodatkowe zajęcia wyrównawcze w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo²².

Anna Kamińska, Genowefa Pańtak

21 Rozporządzenie MEN w sprawie indywidualnego..., op. cit., art. 1-10.

22 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach, funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2016r., poz. 1453).

Katarzyna Joanna Szwalska, Ewa Słodownik-Rycaj

Usprawnianie motoryki małej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetlicy szkolnej

To, jakim jest dziecko, to rezultat oddziaływania na nie różnych czynników, a rozwój z reguły postępuje zgodnie z rytmem zegara biologicznego i społecznego. Sposób, w jaki myślimy o rozwoju, jest uzależniony wieloma czynnikami społeczno-kulturowymi. Ludzie wychowani w podobnym kręgu kulturowym, w podobnych czasach historycznych, żyjący w podobnie zorganizowanych i funkcjonujących społecznościach i rodzinach, będą podzielali podobne wartości i w konsekwencji podobny punkt widzenia odnośnie rozwoju, podziału życia na dzieciństwo, dorastanie i dorosłość, kompetencje przypisywane ludziom w różnym wieku i od nich oczekiwane¹. Jak myślimy o rozwoju dziecka, jest uwarunkowane naszym doświadczeniem osobistym z dzieciństwa, również wiedzą potoczną i naukową, gromadzoną przez całe życie. To z kolei będzie powodowało, iż możemy się różnić w postrzeganiu rozwoju. Warto poświęcić chwilę na refleksję, jakie są nasze osobiste zasoby i skąd się wzięły, jaką mają historię oraz czy i jak bardzo zanurzeni czy wręcz uwikłani lub spętani jesteśmy osobistą historią życia². O rozwoju dziecka w znacznym stopniu decydują nasze aspiracje i preferencje, jakich dokonujemy wyborów w różnych sytuacjach, jak działamy, jak reagujemy na sukcesy i niepowodzenia, jak oceniamy innych ludzi, a także to, jakie działania podejmujemy jako rodzice, opiekunowie, nauczyciele. Mówiąc inaczej, całe nasze osobiste doświadczenie ma wpływ na nasze postrzeganie dziecka, dzieciństwa, rozwoju i naszej roli w jego wspomaganiu.

1 S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985 s. 25-27.

2 A. I. Brzezińska (red), *Jak myślimy o rozwoju dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 17-19.

Praca w świetlicy szkolnej z uczniami w wieku wczesnoszkolnym jest sporym wyzwaniem. Stworzenie opiekuńczo-wychowawczych warunków do przyjemnego spędzania czasu uczniów tak, by się nie nudzili, wymaga od nauczyciela sporej wiedzy, doświadczenia i kreatywności. Dynamika rozwoju dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej jest intensywna i należy to spożytkować w sposób wartościowy. Rozwój umiejętności motorycznych jest niezwykle ważny. Ruch powoduje prawidłowe funkcjonowanie ciała, a to z kolei ułatwia rozwijanie umiejętności poznawczych.

Świetlica jest miejscem, gdzie nauczyciel stara się stworzyć strefę spokojnego i funkcjonalnego miejsca, w którym podopieczny będzie mógł spędzić przyjemnie i kreatywnie czas wolny (czasami nawet kilka godzin dziennie). Jest również miejscem opieki, oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych. By miejsce dobrze pełniło swe funkcje, świetlica powinna być zaopatrzona w kąciaki zabaw, biblioteczkę, komputer, gry i zabawki edukacyjne, materiały potrzebne do poprowadzenia zajęć plastycznych, rękodzielniczych, sprzęt sportowy do zabaw ruchowych. Świetlica powinna być także zaopatrzona w różnego rodzaju zabawki i wyposażenie dydaktyczne, które wesprze rozwój dziecka. W każdym człowieku jest chęć samorealizacji, dążenia do zdobywania i utrwalania nowych umiejętności. Naturalną potrzebą jest poznawanie świata na wszelkie dostępne sposoby. Dzięki temu następuje rozwój i nabywanie nowych umiejętności, pokonywanie kolejnych trudności i ograniczeń. Dzięki naturalnym potrzebom eksploracyjnym dziecko rozwija się.

Czas, którym dysponuje nauczyciel w świetlicy szkolnej, jest okazją, by poszerzać zainteresowania i pasję, a także jest to szansa, by wspierać rozwój motoryczny, który jest tak ważny w nauce i życiu. Poza czasem wolnym, który podopieczni wykorzystują na zabawy dowolne, dopasowane do swoich potrzeb, można w codzienną rzeczywistość wpleść zajęcia rękodzielnicze, papieroplastyczne tak, aby zainteresować dzieci ich tematyką.

Oddziaływanie osób trzecich na rozwój jest naturalną kolejną rzeczą. Kiedy dziecko przychodzi do szkoły i staje się jednostką społeczności świetlicy szkolnej, również nauczyciel świetlicy ma swoisty wpływ na

kształtowanie się jego osobowości. Nauczyciel w świetlicy ma wielki wachlarz możliwości wspierających rozwój motoryki małej, której rozwinięcie jest niezwykle ważne w nauce czytania i pisania. Są to zabawy ruchowe, muzyczne, plastyczne, rękodzielnicze, papieroplastyczne, gry stolikowe, origami, itp. Ze względu na własne zainteresowania w swojej pracy wybrałam trzy formy wspierania rozwoju motoryki małej:

- rękodzieło,
- zajęcia z papieroplastyki,
- ćwiczenia grafomotoryczne.

Rękodziełem nazywamy „wytwórczość i stymulację nowej twórczości wywodzącej się z rodzimej tradycji”³, która wytwarzana jest indywidualnie i ma zaspakając potrzebę twórczości. Potocznie określana jako wytworzenie niepowtarzalnego przedmiotu własnoręcznie. W czasach masowej produkcji, gdzie nie da się utrzymać unikatowego charakteru przedmiotu, stworzenie przedmiotu jedyne w swoim rodzaju ma duże znaczenie.

Papieroplastyka jest formą sztuki polegającą na wykonywaniu z papieru przedmiotów dekoracyjnych i użytkowych. Zajęcia te dają okazję do poznawania różnych technik pracy z papierem (origami, papier-mache, modelarstwo papierowe), wyzwalają aktywność twórczą i kreatywność.

Ćwiczenia grafomotoryczne to „zajęcia graficzne, które usprawniają czynności ruchowe rąk oraz współdziałanie oka i ręki”⁴. Mają za zadanie usprawniać rękę, tzn. poprawiać szybkość, precyzyjność i płynność ruchów i utrwaląć właściwe nawyki ruchowe (praca rąk, postawa, nacisk narzędzi do pisania)⁵.

Temat mojej pracy dotyczył usprawniania motoryki małej dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez zajęcia rękodzielnicze i ćwiczenia grafomotoryczne. Na bazie obserwacji prowadzonych w poprzednich latach zaobserwowałam, że prowadzone przeze mnie zajęcia rękodzielnicze usprawniają motorykę małą, pobudzają wyobraźnię i kreatywność dzieci.

3 T. Więckowski, *Ginące piękno. Artystyczne rękodzieło ludowe w Polsce*. Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1987, s. 28.

4 M. Bogdanowicz, *Ćwiczenia grafomotoryczne przygotowujące do nauki pisania według Hany Tymichowej*, UMCS, Lublin 1995, s. 3.

5 Op. cit., s. 7-8.

. Chciałam potwierdzić tę tezę w sposób empiryczny. Celem badań było uzyskanie odpowiedzi, czy zajęcia rękodzielnicze i ćwiczenia grafomotoryczne usprawniają motorykę małą. Pracę oparłam na badaniach prowadzonych w roku szkolnym 2016/ 2017 w szkole podstawowej w Warszawie. Chciałam ustalić, w jakim zakresie zajęcia rękodzielnicze i ćwiczenia grafomotoryczne wspierały usprawnianie motoryki małej. Zaplanowałam więc i przeprowadziłam eksperyment pedagogiczny temu służący. Badania rozpoczęłam od arkusza sprawdzającego poziom sprawności dziecka w zakresie motoryki małej w klasie 1 c, która miała zostać grupą eksperymentalną i w klasie równoległej 1 b, wyznaczonej jako grupa kontrolna. Następnie, po zebraniu informacji na temat każdego dziecka, przez okres 9 miesięcy prowadziłam zajęcia z zakresu rękodzieła artystycznego, papieroplastyki i ćwiczeń grafomotorycznych zgodnie z opracowanym przeze mnie programem autorskim. Po zakończeniu zaplanowanego cyklu zajęć zamierzam ponownie sprawdzić poziom umiejętności manualnych w klasach 1b i 1c. Wyniki zostały naniesione na arkusz sprawdzający poziom umiejętności w zakresie motoryki małej, celem porównania ich z wynikami zebranymi przed rozpoczęciem programu. W trakcie prowadzenia eksperymentu notowałam na bieżąco w dzienniku badań wszelkie spostrzeżenia i obserwacje. Zamieszczałam w nim informacje dotyczące indywidualnych umiejętności dzieci, ich możliwości i preferencji.

Moimi podopiecznymi byli uczniowie klasy pierwszej w wieku 5,5-6 lat. Grupa liczyła 19 osób, 11 dziewcząt i 8 chłopców. Były to dzieci żywe, ruchliwe, dociekliwe, z chęcią poznawały otaczające je środowisko i z entuzjazmem uczestniczyły w różnorodnych zajęciach organizowanych przeze mnie w godzinach pracy świetlicy.

Od października do końca czerwca organizowałam i prowadziłam z nimi zajęcia mające na celu wspieranie motoryki małej. Częstotliwość i czas zajęć uzależnione były od możliwości organizacyjnych oraz zainteresowania dzieci. I tak jedną godzinę tygodniowo zajmowały zajęcia z rękodzieła, podobnie – godzinę tygodniowo – przeznaczałam na ćwiczenia grafomotoryczne, zaś zajęcia z papieroplastyki trwały od 30 do 45 min i także prowadzone były raz w tygodniu.

Zajęcia odbywały się zawsze zgodnie z przyjętymi założeniami i miały określoną strukturę:

- Zanim przystąpiliśmy do części głównej wykonywaliśmy z dziećmi ćwiczenia rozluźniające palce, dłonie, przedramiona, ramiona. Najczęściej był to swobodny płas na dywanie przy muzyce i rysowanie rękami w powietrzu kształtów np. kół, kwadratów, kształtów zwierząt, przedmiotów czy też kształtów wymyślonych przez dzieci (dziecko rysowało a inne odgadywały co to może być);
- Następnie dzieci siadały do ławek i rozgrzewały paluszki imitując grę na pianinie, letni deszczyk, itp.;
- Kolejnym etapem było omówienie tego, co będziemy wykonywać;
- Główna część zajęć polegała na wykonaniu zadania;
- Podczas pracy zwracałam uwagę na porządek na ławce, prawidłową postawę, estetykę wytworów i te wszystkie elementy, które znajdują się w arkuszu sprawdzającym poziom umiejętności w zakresie motoryki małej i samoobsługi;
- Zadbałam również o miłą i estetyczną salę, by uczestnicy czuli się komfortowo. Aby powstała spójna całość, zadbałam również o to, by dzieci miały okazję zdobywać doświadczenia także w innych obszarach, by dobrze się bawiły i miały z tych zabaw korzyści.

W naszej szkole dyrekcja i kierownictwo stworzyło uczniom komfortowe warunki spędzania czasu wolnego. Po zakończeniu bloku kształcenia zintegrowanego następuje czas w świetlicy, gdzie uczniowie nadal przebywają w tej samej klasie i w tej samej grupie. Jedna klasa i jeden wychowawca daje możliwość lepszego poznania się nawzajem, nauczyciel szybciej pozna imiona dzieci, zaobserwuje styl życia grupy i uwzględni indywidualne potrzeby. Mając pod opieką nieliczną grupę łatwiej było mi ułożyć harmonogram dnia i tygodnia, prowadzić zajęcia rękodzielnicze, czy też zabawy ruchowe. Łatwiej też zaspakajać potrzeby dzieci, rozwiązywać konflikty, wspierać w rozterkach, a co najważniejsze jest mniejszy gwar. Zdecydowanie prościej jest zorganizować zajęcia, warsztaty, wyjścia na wycieczkę dla jednej klasy.

Czynności samoobsługowe u dzieci obserwowałam podczas zabaw w sali, ubierania się i podczas posiłków, jakimi były obiad i podwieczorek. We wrześniu poprowadziłam zajęcia ze znajomości *savoir-vivre* i wyjaśniałam, co to znaczy. Dzieci zapoznały się z zasadami grzecznościowymi i formami dobrego zachowania się przy stole i estetyki zjadania posiłków. Zaznajomiłam je również z formami grzecznościowymi i towarzyskim obyciem. W trakcie obserwacji wiedzę na temat dobrego zachowania powtarzałam wielokrotnie na zasadzie pogadanek na dywanie, w trakcie posiłków na bieżąco oraz we wszelkich sytuacjach towarzyskich.

Przeprowadziłam również zajęcia dotyczące umiejętności ubierania się. Podczas zajęć uwzględniłam tematykę:

- schludnego ubioru,
- dopasowywania ubioru do warunków pogodowych,
- wiązania sznurówek, zapinania guzików, zapinania suwaków,
- sposobu dbania o zdrowie poprzez właściwy ubiór w okresie jesienno-zimowym.

W arkuszu sprawdzającym poziom umiejętności w zakresie motoryki małej ujęto 28 szczegółowych umiejętności, na które zwracałam uwagę podczas obserwacji. Stało się to podstawą do sformułowania kilku prawidłowości:

1. Zaobserwowałam już w pierwszych tygodniach pracy z grupą to, że dzieci najbardziej interesowały się zajęciami, gdzie używana była masa do lepienia: masa solna, plastelina, modelina i zimna porcelana. Efekty pracy były różne i różnie dzieci z masą sobie radziły, jednak z czasem czynności związane z ugniataniem i formowaniem stwarzały mniej problemów. Najbardziej pożądaną masą do lepienia była plastelina, wielobarwna i elastyczna (dzieci nie lubią za bardzo się „męczyć” przy wyrabianiu masy solnej czy też rozgrzewaniu w palcach modeliny do pożądanej miękkości). Wykonane figurki wykorzystywały do zabawy. Budowały z klocków, kartoników i kartek budowle, zamki, garaże i bawiły się. Wnioskuje, że lepienie z plasteliny spowodowało rozbudzenie fantazji i popchnęło dzieci do wykorzystania wytworów swoich rąk do zabawy.

2. Zauważyłam tendencyjne zainteresowanie zajęciami, gdzie robi się dużo bałaganu, np. zajęcia z użyciem farb, krepiny i wody, różnych sypkich produktów spożywczych (kasze różnego gatunku, ryż, makarony, itp.). Intensywność, ciekawość i czas zajęć jest bardzo ważna. Dłuższe i bardziej typowe zajęcia powodują spadek zainteresowania i dzieci zaczynają swoją energię skupiać na innym niezaplanowanym przez nauczyciela zajęciu.
3. Większe prace rękodzielnicze o dłuższym czasie wykonywania dzieliłam na 2-3 etapy, co zdecydowanie poprawiło ich jakość. Dzieci czuły się wyjątkowo, gdy ich prace były eksponowane w gazetkach ściennych i były za każdym razem chwalone za pomysłowość i estetykę. Z entuzjazmem chwaliły się swoimi osiągnięciami przed rodzicami i dziećmi z innych grup, chętnie wymieniały się między sobą spostrzeżeniami i uwagami. Taka motywacja spowodowała, że kolejne prace były wykonywane chętniej i bardziej starannie.
4. Dzieci chętnie brały udział w różnorodnych konkursach plastycznych. Ogromnym zainteresowaniem cieszył się konkurs ekologiczny „Zrób coś twórczego z odpadu starego” – uczestnicy mieli za zadanie wykonać z odpadów – surowców wtórnych – projekty własnego pomysłu. Były to na przykład: zabawki, ozdoby, sztuka bezużyteczna i przedmioty użytkowe. Dzieci wykazały się kreatywnością i twórczym podejściem do śmieciowych odpadów, co jest dla mnie sygnałem, że zajęcia uruchomiły dziecięcą wyobraźnię i skłoniły do myślenia o różnych przedmiotach jak surowcu do stworzenia czegoś niepowtarzalnego.
5. Dużym zaangażowaniem cieszyły się zajęcia, w których malowano palcami i różnymi przedmiotami (kawałki korka, gąbki, szmatek) oraz odbijano faktury różnych gatunków materiałów (na powierzchniach o różnych fakturach (płótno – szorstkie, szkło – gładkie i śliskie, kartka papieru – gładka i przemakalna, papier do malowania akwarelami – chropowaty i sztywny). Dzieci poprzez wrażliwość opuszków palców „odczuwały” co rysują. Z ekspresji ich emocji wynikało, że czuły się szczęśliwe, zadowolone, brudne, swobodnie rozmawiały między sobą i w sali było słychać beztroski śmiech. „W domu nie można tak malować, bo nabrudzę” po wypowiedzeniu tej kwestii przez jedno dziecko kilkoro innych to potwierdziło. W poprzednich latach pracy już kilkakrotnie spotkałam się z takim stwierdzeniem, głównie mówiły to mat-

ki, farby, plastelina, ciastolina, itp. w domu nie mogą być używane, bo trzeba później sprzątać. Wydaje mi się, że każda zabawa i ta zaplanowana i nie, ta czysta i ta, która pozostawi po sobie spory bałagan, jest rozwojowa dla każdego dziecka, bez względu na wiek i poziom jego rozwoju psychoruchowego. Beztroska zabawa, eksperymentowanie z różnymi technikami twórczymi to szczególny znak dzieciństwa, gdzie dziecko nie analizuje, tylko realizuje każdy pomysł, który jest wart jego uwagi.

6. W trakcie prowadzenia ćwiczeń grafomotorycznych zauważyłam, że są one dla dzieci mało atrakcyjne. Ćwiczenia połączyłam z zajęciami czytelnictwami. Kiedy głośno czytałam książkę, dzieci były zajęte rysowaniem grafów. Połączenie zwieńczone sukcesem, ponieważ dzieci po kilku zajęciach same dopraszały się o kartki z ćwiczeniami grafomotorycznymi.

Wyjątkową sytuację w grupie tworzyło uczestnictwo dwóch chłopców. Chciałabym zaprezentować ich indywidualnie, ze względu na ich specyficzny tryb funkcjonowania, tak bardzo widoczny na tle grupy.

U jednego z nich występują trudności z integracją sensoryczną i stwierdzone problemy ze wzrokiem. Dziecko ma wadę wzroku i powinno nosić okulary. Okulary są, ale rodzice w żaden sposób nie potrafili wyegzekwować ich noszenia. Dopiero rozmowa z wychowawczynią i ze mną przyniosła pożądany efekt, chłopiec zaczął nosić okulary, skutkiem czego było polepszenie się jakości jego pracy. Już na początku roku szkolnego zauważyłam, że niechętnie uczestniczył w prowadzonych przeze mnie zajęciach. Jego rysunki i prace rękodzielnicze były niedokładne, chaotyczne, najczęściej nie kończył projektów, a jeśli tworzył do uzyskania efektu finalnego, to odstawał od grupy tempem wykonywania pracy, nad którą nie potrafił się skupić. Rysowane przez niego postaci były niewyraźnymi tworami. Był rozkojarzony, często odchodził od stanowiska pracy, miał trudności z wycinaniem, używaniem kleju, prawidłowym trzymaniem przedmiotów w dłoni (kredki, mazaki, pędzle, klej). Podczas zajęć rękodzielniczych odmówił nawleknięcia koralików na wstążeczkę. Po kilku próbach udało mi się przekonać go, aby spróbował, ale nie udało mu się. Pomimo dużych dziurek w koralikach i wąskiej wstążeczki dziecku nie

udało się naśladować chwytu pęsetkowego. Inne czynności również sprawiały mu problemy. Często zdarzało się, że podczas wycinania, ciął sobie ubrania. Rysunki i grafy były niedokładne, wręcz nabazgrane, kontury prac niewypełnione kolorami. Ze względu na trudności, z jakimi borykał się chłopiec, postanowiłam wyłączać go z trudniejszych działań i zadawałam mu łatwiejsze prace. Ustaliliśmy z dzieckiem jego indywidualny proces działalności twórczej, czyli: gdy odczuwał znużenie miał możliwość robienia przerw w trakcie pracy, więcej czasu spędzał na zabawie, układaniu puzzli, budowaniu konstrukcji z klocków. Z czasem zauważyłam, że łatwiej jest mu malować kredkami grubszymi i miękkimi (pastele, kredki świecowe, szersze pędzle). Efektem pracy z uczniem i wyjścia na przeciw jego potrzebom indywidualnym jest poprawienie się jakości wykonywanych prac i wydłużony czas pracy nad formą. Chłopiec radzi sobie zdecydowanie lepiej, jego ruchy są bardziej płynne i ustabilizowane. W zakresie samoobsługi dziecko nie posługiwało się nożem, łyżkę i widelec trzymało garścią. Niósł posiłek do stolika pochylony i wyraźnie widać było, że bardzo się na tym skupia. Po skończonym posiłku zapominał się i nie odnosił naczyń do okienka, kubek i talerz odnosił osobno, nie był w stanie tych dwóch przedmiotów odnieść jednocześnie. W przypadku ubierania się, chłopiec nie radził sobie z zapinaniem i odpinaniem guzików, zasuwaniem i rozsuwaniem suwaka, sznurowaniem sznurówek (rodzice zainwestowali w buty na rzepy, co przyczyniło się do odciążenia dziecka stresującą sytuacją). W okresie zimowym nie potrafił owinąć szalika wokół szyi, założyć samodzielnie czapki na głowę. W drugim semestrze roku szkolnego, po przerwie zimowej chłopiec całkowicie odizolował się od grupy, nie chciał wykonywać żadnych prac, jego zainteresowania ograniczały się do zabawy klockami i samochodzikami. Po kilku tygodniach zaczął wracać do naturalnego rytmu zajęć i w nich uczestniczyć. Obecnie dziecko radzi sobie nieźle. Nadal niechętnie uczestniczy w zajęciach, jednak potrafi się na nich skupić i wykonywać starannie zadania. W trakcie posiłków prawidłowo trzyma sztućce, nadal nie posługuje się nożem. Czynności samoobsługowe również opanował, sam się ubiera i rozbiera, nie prosi o pomoc.

Drugi chłopiec ma podejrzenie zespołu Aspergera, jest w trakcie diagnozy w poradni pedagogiczno-psychologicznej, oczekujemy na wyniki diagnozy i wskazówki do dalszej pracy. Chłopiec miał trudności ze skupieniem na zajęciach. Bardzo często przerywał pracę i odchodził od ławki, by porozmawiać z kolegami, zadawał pytania nie dotyczące tematyki zajęć. Na jego stanowisku pracy panował zawsze bałagan, prośby o uporządkowanie ławki i spakowanie przyborów do plecaka był wielokrotnie powtarzane, jednak dopiero podejście do dziecka i bezpośrednie dopilnowanie, skłaniało go do pakowania przedmiotów do plecaka. Jego prace nie były zgodne z tematyką zajęć, często się „zawieszał” i nie rozumiał, co się do niego mówi. Z reguły rysował na wybrany przez siebie temat: kosmos i gry planszowe/strategiczne. Zainspirował mnie swoją pasją, więc w zajęcia papieroplastyczne wplotłam tworzenie gier zespołowo lub indywidualnie. Chłopiec ma trudności z odczuwaniem siły uścisku, gdy bawi się z innymi. Również mocno zaciska w palcach narzędzia do prac plastycznych (ołówki, kredki, nożyczki, pędzelki). Bywały chwile, kiedy nie panował nad ruchami rąk, które wyrzucał bezwiednie w powietrze. W przypadku tego chłopca dużo czasu poświęciłam na rozmowy na temat wykonywanych prac. Wielokrotnie powtarzałam polecenia i także demonstrowałam, jak wykonać określony przeze mnie zakres prac. Chłopiec w czynnościach samoobsługowych był w miarę samodzielny. Sztućce trzymał garścią, sporadycznie podejmował próby posługiwania się nożem. W kwestii ubioru dziecko nie dbało o schludny wygląd, nie przeszkadzało mu noszenie przekreślonych ubrań, wywróconych na lewą stronę, opadających spodni. Zauważał to dopiero po zwróceniu uwagi. Dostosowywanie odzieży do warunków pogodowych sprawiało mu trudność.

W słoneczny i ciepły dzień potrafił biegać po podwórku w szaliku i czapce. Nie odczuwał dyskomfortu spowodowanego faktem, że jest mu gorąco i nadmiernie się poci. W jego przypadku staranność wykonywania prac z czasem się polepszyła, podobnie jak i skupienie na wykonywanych czynnościach. Nadal nie ma opanowanej precyzji ruchów, jednak jego prace są ciekawe i twórcze. Wykonuje je z polotem i fantazją. Ma

dużą wiedzę na temat otaczającego go świata, którą potrafi przelewać na kartkę w postaci rysunków.

Dzieci to otwarte księgi, które my dorośli zapisujemy w różnoraki sposób. Kiedy rozpoczynają naukę w szkole, jest jeszcze w tych „księgach” wiele miejsca na zaszczerpienie dobra, mądrości, kolejnych umiejętności, możliwości i pasji. Gdy będziemy patrzeć na nie jak na człowieka i wsłuchamy się w ich potrzeby, możemy ukształtować piękną i wrażliwą osobowość i przy okazji wnieść we własne życie ciekawe i konstruktywne spostrzeżenia, które zainspirują nas do modyfikacji własnych zachowań. Wnikliwie obserwując dzieci, ich styl życia, energię, chłonność nowych wiadomości można dopasować do ich potrzeb odpowiednie zajęcia.

I zawsze należy pamiętać, że dziecko to człowiek, który myśli, czuje, widzi, działa w swojej małej dziecięcej wersji. Czas spędzany w świetlicy nie musi być monotony, nikt nie musi się nudzić, ani nauczyciel ani dzieci. Wystarczy otwarty umysł, chętny na poszukiwanie nowości, chętny na naukę nowych umiejętności, nabywania sprawności, które można przekazywać uczniom. Ukazywanie twórczości własnymi oczami jest początkowo niełatwą sztuką, lecz z czasem wyzwala w człowieku potencjał, który napędza do kreatywnych działań.

Katarzyna Joanna Szwańska,
Ewa Słodownik Rycaj

Karolina Trojanek

Nadpobudliwość psychoruchowa dzieci w młodszym wieku szkolnym – diagnozowanie i terapia

Wybór tematu mojej pracy został podyktowany doświadczeniami zawodowymi. Pracując na co dzień z dziećmi, dostrzegam coraz częstsze przypadki ich nadpobudliwości ruchowej. Niewiele osób rozumie czy nawet próbuje zrozumieć, że może to być zaburzenie rozwoju. Zachowanie rozbieganych, niezdyscyplinowanych, hałaśliwych dzieci z zasady jest postrzegane jako niegrzeczne, niestosowne, a same dzieci jako rozpущone i niewychowane. Najczęściej otoczenie dziecka nie dostrzega sygnałów świadczących o problemie, ponieważ nie ma na ten temat wiedzy. Natomiast dziecko pozostawione bez pomocy dorosłych popada w coraz większe kłopoty, a objawy zaburzenia pogłębiają się.

Z takimi wyzwaniem muszą się dzisiaj mierzyć osoby pracujące z dziećmi, dlatego powinny wyposażyć się w możliwie kompletną wiedzę na temat nadpobudliwości psychoruchowej.

W artykule chciałabym wyjaśnić, czym jest zespół nadpobudliwości psychoruchowej oraz ADHD, ponadto pokrótce przedstawić informacje dotyczące obserwacji oraz diagnozy nadpobudliwości psychoruchowej. Przybliżę jedną z metod terapii pedagogicznej stosowaną wobec dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, która najbardziej mnie zainteresowała – metodę ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne.

Geneza, przejawy nadpobudliwości psychoruchowej oraz zespołu ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*

W medycynie zaburzenie to znane jest już od stu pięćdziesięciu lat. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można założyć, że od wieków dotyczyło ono wszystkich społeczeństw i kultur, nie było jednak do naszych czasów rozpoznane i zdefiniowane. Obecnie nadużywa się określenia

nadpobudliwość psychoruchowa czy ADHD, odnosząc je do niemal każdego dziecka, którego zachowanie odbiega od normy. To, oczywiście, bardzo błędne myślenie, gdyż ADHD jest tylko jedną z postaci nadpobudliwości psychoruchowej i nie każde dziecko ruchliwe, żywe musi mieć zaburzony rozwój psychoruchowy. Warto nadmienić, że zaburzenie to ma zasięg globalny, dotyczy obu płci, dzieci i dorosłych, współcześnie ma tendencje wzrostowe, szacuje się, że występuje u ok. 2-5% całej populacji.

Pierwsze kroki w kierunku rozpoznawania zaburzenia postawił w 1902 roku profesor George Frederick Still, który badał grupę dzieci wykazujących „nienormalny brak zdolności utrzymania koncentracji oraz niespokojne zachowanie”. Uznał, że badane dzieci mają kłopoty z kontrolą własnych zachowań oraz, że przyczyną problemów nie są czynniki zewnętrzne. Przypadkowe odkrycie w 1937 roku (przez Bradleya), że pobudzająca psychikę amfetamina może zmniejszać nadpobudliwość i regulować problemy z zachowaniem, potwierdziła hipotezę wysuniętą przez profesora George’a Fredericka Stilla.¹

W historii badań nad nadpobudliwością psychoruchową na określenie objawów tego typu zaburzeń używano różnych terminów np.: zespół minimalnego uszkodzenia mózgu, zespół nadruchliwości, zespół hiperkinetyczny, zaburzenie z deficytem uwagi i hiperaktywnością. Dziś w literaturze światowej przyjęło się stosowanie dwóch nazw:

- ADHD, czyli Zespół Nadpobudliwości Psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (wg Klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego); ADHD to skrót nazwy w języku angielskim – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*;
- Zespół Hiperkinetyczny, czyli zaburzenia nadpobudliwości psychoruchowej (wg Światowej Organizacji Zdrowia, Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób {ICD – 10 }²).

Nadpobudliwość psychoruchowa jest zjawiskiem występującym dość często, zwłaszcza u dzieci w wieku szkolnym (4-10%), częściej dotyka chłopców niż dziewczynki.

1 F.J. O'Regan, *ADHD*, K. E. Liber, Warszawa 2005, s. 12.

2 Tamże, s. 14.

Halina Spionek za nadmiernie pobudliwe uważa dzieci, u których równowaga procesów nerwowych jest zachwiana w taki sposób, że proces pobudzania w korze mózgowej uzyskał przewagę nad procesem hamowania oraz występuje niewłaściwy stosunek między korą a podkorą³.

Prawidłowo funkcjonujący układ nerwowy cechuje duża siła procesu pobudzania i hamowania oraz wysoki stopień równowagi obu tych procesów, przy tym także średni stopień ich ruchliwości. Równowagę należy rozumieć jako określony stosunek obu procesów do siebie, natomiast określenie ruchliwość oznacza zdolność układu nerwowego do przechodzenia ze stanu pobudzania do hamowania. Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową nie ma wystarczająco dużej zdolności do wewnętrznej kontroli i hamowania.

Jeżeli pierwsze objawy zaburzenia obserwuje się u dziecka nie później niż do 7 roku jego życia (w nowej klasyfikacji DSM 5 do 12 roku życia), cechuje je co najmniej 6 objawów podanych w klasyfikacji, trwają one co najmniej przez okres 6 miesięcy i są na tyle poważne, że prowadzą do nieprzystosowania lub są niezgodne z poziomem rozwoju dziecka, można mówić o zespole nadpobudliwości psychoruchowej, czyli o ADHD. Objawy zaburzenia u takiego dziecka występują stale bądź niemal stale, choć w różnym stopniu nasilenia w zależności od czasu, sytuacji. Dają się obserwować w środowisku domowym, szkolnym i rówieśniczym. Największe nasilenie objawów zwykle następuje w szkole/ przedszkolu, czego przyczyną jest fakt, że to miejsca, gdzie od dziecka wymaga się skupienia uwagi, przebywania przez określony czas w jednym miejscu, przestrzegania wspólnych dla wszystkich reguł. Warto nadmienić, że wraz z wiekiem nasilenie się objawów znacznie maleje u niemal połowy osób.

U dzieci z ADHD występują trwałe wzorce zachowań, które głównie przejawiają się w formach:

1. Nadruchliwości/ nadmiernej aktywności. U wszystkich dzieci wzrost aktywności ruchowej trwa do 3 roku życia, a po tym czasie maleje, czego nie można powiedzieć o dzieciach z ADHD. Ich nadmierna ak-

3 E.M. Skorek, *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 102.

tywność utrudnia życie im samym, komplikuje relacje ze wszystkimi, wśród których funkcjonują, naraża je na krytykę, a nierzadko także na kary. Stają się jednostkami wyraźnie wyróżniającymi się w każdej grupie, w jakiej się znajdują;

2. Nadmiernej impulsywności. „Obecnie uważa się, że głównym deficytem w ADHD jest w rzeczywistości niemożność powstrzymania odpowiedzi [reakcji] na impuls zarówno pozytywny, jak i negatywny [brak hamowania, samokontroli]”⁴. W praktyce oznacza to niemożność czekania. Dziecko nadpobudliwe psychoruchowo ma rozproszoną uwagę, nie jest w stanie planować swoich działań ani przewidzieć ich skutków. Mimo jego szczerych intencji jest postrzegane przez innych jako „źle wychowane”, rozmyślnie powodujące konflikty, uciążliwe dla otoczenia;
3. Zaburzeń koncentracji uwagi. Dotyczy to wykonywania przez dziecko zarówno zadań teoretycznych jak i działań praktycznych. Skutki krótkiego czasu koncentracji uwagi szczególnie mocno odczuwane są przez dzieci tam, gdzie muszą sprostać określonym rygorom. Warto zaznaczyć, że w wielu przypadkach, o ile u chłopców brakowi koncentracji uwagi towarzyszy nadmierna ruchliwość i impulsywność, o tyle u dziewczynek te cechy zachowania nie występują, dlatego rzadziej zauważa się u nich to zaburzenie, co z kolei skutkuje nieprawidłowym rozwojem.

Współczesną wiedzę na temat nadpobudliwości psychoruchowej oraz ADHD poprzedziły badania prowadzone na całym świecie, także w Polsce. Jednak nie są to zjawiska zbadane i zdefiniowane ostatecznie. Obecnie psychologowie i lekarze podają różne przyczyny nadpobudliwości, wśród których wymieniają:

- 1) czynniki genetyczne tzw. dziedzicznie wielożenne,
- 2) nieprawidłową pracę połączeń między komórkami nerwowymi, między korą mózgu a jądrami podkorowymi,
- 3) niedobór substancji neuroprzekaźnikowej,
- 4) uwarunkowania psychospołeczne,
- 5) nietolerancję pokarmową i reakcje alergiczne⁵.
- 6) mikrouszkodzenia OUN, które mogą wynikać z:

4 A. Munden, J. Arcelus, *ADHD. Nadpobudliwość ruchowa*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006, s. 23.

5 E. M. Skorek, *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego*..., op., cit., s. 101-103.

- czynników uszkadzających komórkę nerwową, a zalicza się do nich nikotynę, alkohol, narkotyki,
- chorób matki przebytych w czasie ciąży, szczególnie dotyczy to ciężkiego przebiegu chorób zakaźnych,
- zatruc w czasie ciąży i niewłaściwego odżywiania się ciężarnej.
- urazów psychicznych lub niedotlenienia w czasie porodu, poważnych chorób lub urazów w wieku dziecięcym.

Inne przyczyny zespołu nadpobudliwości psychoruchowej to np. wcześniactwo, długotrwały stres, traumatyczne doświadczenia z dzieciństwa.

„Obecnie najbardziej uznaną, całościową teorią tłumaczącą powstawanie objawów ADHD, jest teoria amerykańskiego neurologa i psychiatry Russela Barkleya, który zakłada, że przyczyną objawów zespołu nadpobudliwości jest deficyt funkcji hamujących i kontrolnych ośrodkowego układu nerwowego.”⁶

Odmierna praca mózgu uniemożliwia dziecku skuteczne kontrolowanie swoich zachowań, uwagi, ruchów oraz emocji. Dlatego reaguje szybko, zwykle bezmyślnie i w sposób nie odpowiadający sytuacji. Dziecko nie ma możliwości zatrzymania swoich odruchów, dla niego nie istnieje przeszłość czy przyszłość, jest tylko tu i teraz.

W mózgu dzieci dotkniętych zespołem nadpobudliwości psychoruchowej zaburzone są procesy analizy i syntezy, tzn. te, które człowiekowi zdrowemu pomagają odbierać i porządkować wrażenia dopływające z otaczającego go świata. Świat wewnętrzny osoby jest chaotyczny i niespójny, wypełniony bodźcami, w których nie jest w stanie się zorientować.

Jak rozpoznać nadpobudliwość psychoruchową u dziecka?

Leczenie jakiegokolwiek choroby musi być poprzedzone rozpoznaniem. Postawienie diagnozy w przypadku osób dotkniętych nadpobudliwością psychoruchową, a zwłaszcza ADHD, jest bardzo trudne. Dlatego dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo powinni zajmować się specjaliści.

⁶ B. Dobrowolska, *Badawczy charakter pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Siedlce 2011, s. 86.

„Diagnoza formalna zaburzenia, czyli postawienie rozpoznania jest możliwe do przeprowadzenia przez zespół psycholog/pedagog we współpracy z psychiatrą dziecięcym, przez samego psychiatrę dziecięcego lub neurologa dziecięcego. Aby dziecko mogło być zdiagnozowane, problem musi być dostrzeżony albo w rodzinie dziecka, albo w środowisku szkolnym”⁷.

W diagnozowaniu nadpobudliwości psychoruchowej niezbędna jest dłuższa obserwacja dziecka, podczas pracy z lekarzem czy psychologiem i dokładna analiza uzyskanych informacji.

Obowiązkiem lekarzy, psychologów i pedagogów jest indywidualne traktowanie każdego dziecka – pacjenta i przeprowadzenie wielopłaszczyznowych badań, wśród których znajdują się: badania medyczne, testy psychologiczne, badania mowy i zdolności językowych, badania neurologiczne, ocena zachowania dziecka, dokonana na specjalnej skali przez rodziców i nauczyciela/opiekuna dziecka.⁸

Typowa procedura, która ma doprowadzić do postawienia obiektywnej diagnozy, składa się ze stałych elementów postępowania, do których należą:

1. Wywiad dotyczący problemu, z jakim zgłaszają się opiekunowie dziecka oraz tego, jak problem przejawiał się w przeszłości – skupia się głównie na obecności i nasilaniu poszczególnych objawów;
2. Wywiad rozwojowy – badający stara się dowiedzieć, czy w życiu dziecka zaistniały jakieś zdarzenia, które mogły wpłynąć na rozwój dziecka, jego funkcjonowanie w momencie badania;
3. Wywiad rodzinny – jego celem jest wielostronne poznanie środowiska rodzinnego dziecka, w tym wzajemnych relacji między członkami rodziny;
4. Rozmowa z dzieckiem, jej celem jest potwierdzenie występujących u dziecka nadpobudliwych schorzeń, sprawdzenie, czy nie występują inne zaburzenia, jaka jest samoocena dziecka, jak radzi sobie z trudnościami, jaki jest obraz jego życia i rodziny;

⁷ A. R. Borkowska, w: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Impuls, Kraków 2011, s. 43.

⁸ F. J. O., Regan, *ADHD ...*, op., cit., s. 29-30.

5. Zebranie wiadomości na temat funkcjonowania dziecka w szkole/przedszkolu – dotyczy postępów edukacyjnych, zachowania, relacji z rówieśnikami, obecności objawów ADHD. Istotna będzie tu współpraca z pedagogiem oraz nauczycielem/wychowawcą dziecka;
6. Wypełnienie przez osobę diagnozującą odpowiednich kwestionariuszy oraz skal dotyczących ADHD;
7. Konsultacja lekarska lub psychologiczna – jej konieczność wynika stąd, że część badań jest zastrzeżona wyłącznie dla lekarza lub psychologa.⁹

Zanim nastąpi profesjonalna diagnoza, to nauczyciele obserwując dziecko rozpoznają pierwsze symptomy nadpobudliwości psychoruchowej. Potwierdzają to wyniki moich badań, w których pytałam nauczycieli, jakie zachowania dziecka są charakterystyczne dla nadpobudliwości psychoruchowej. W tym miejscu przedstawię tylko fragment szerszych badań dla potrzeb pracy magisterskiej, zrealizowanych przeze mnie w Szkole Podstawowej nr 1 w Piasecznie. Przedstawione poniżej dane wskazują, że nauczyciele mają wysoką świadomość obserwowanych zachowań, na podstawie których można rozpoznać ADHD.

Tabela 1. Sfery osobowości, w których można zaobserwować nadpobudliwość psychoruchową u dzieci

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Ruchowa	20
2.	Poznawcza	13
3.	Emocjonalna	19

Źródło: Opracowanie własne.

Badani najczęściej wskazują sferę ruchową, następnie sferę emocjonalną, najmniej osób wskazuje sferę poznawczą. W tym pytaniu ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Wskazanie kilku sfer osobowości dziecka może wskazywać na konieczność holistycznego po-

⁹ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 76-78.

dejścia, jeżeli chodzi o udzielenie pomocy dziecku zmagającemu się z tym problemem.

Poniżej przedstawiam zachowania charakteryzujące nadpobudliwość psychoruchową w sferze ruchowej, poznawczej oraz emocjonalnej.

Tabela 2. Zachowania charakteryzujące nadpobudliwość psychoruchową w sferze ruchowej

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Zabawy ruchowe z elementem gonitw i siłowania się	20
2.	Gwałtowne porzucanie dotychczasowych zajęć	18
3.	Wykonywanie dodatkowych niepotrzebnych ruchów	18
4.	Częste doznawanie skaleczeń, złamań	14
5.	Obgryzanie paznokci	13
6.	Bawienie się włosami	12
7.	Niestaranne rysowanie i pisanie	18

Źródło: Opracowanie własne.

Według ankietowanych nauczycieli zachowaniem najczęściej występującym w sferze ruchowej, które charakteryzuje badany problem jest zabawa ruchowa z elementem gonitw i siłowania się. Kolejna duża grupa nauczycieli wskazuje na: gwałtowne porzucanie dotychczasowych zajęć, wykonywanie dodatkowych niepotrzebnych ruchów, niestaranne rysowanie i pisanie. Nieco mniej ankietowanych wskazuje na częste doznawanie skaleczeń, i złamań przez dzieci z nadpobudliwością psychoruchową. Inni nauczyciele wskazują na obgryzanie paznokci, zabawy włosami podczas wykonywania różnych innych czynności. Ankietowani zaznaczali po kilka odpowiedzi, które potwierdzają, iż dzieci dotknięte ADHD mają wzmożoną potrzebę ruchu.

Tabela 3. Zachowania charakteryzujące nadpobudliwość psychoruchową w sferze poznawczej

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Brak skupienia uwagi	20
2.	Niezdolność do długich aktywności	18
3.	Robienie wszystkiego naraz	19
4.	Działanie pochopne	14
5.	Nadmierna gadatliwość	15
6.	Chaotyczność	17
7.	Reagowanie na wszelkie bodźce zewnętrzne	17
8.	Przeszkadzanie innym	18
9.	Nie czeka na swoją kolej	17

Źródło: Opracowanie własne.

Ankietowani jako najczęściej występujący problem wskazują brak skupienia uwagi, następnie robienie wszystkiego naraz, niezdolność do długich aktywności oraz przeszkadzanie innym. Kolejnym problemem jest: chaotyczność, reagowanie na wszelkie bodźce zewnętrzne, niemożność czekania na swoją kolej, nadmierna gadatliwość oraz działanie pochopne – 14 ankietowanych. Powyższe odpowiedzi również potwierdzają nadmierną ruchliwość w wielu obszarach zachowania dziecka.

Tabela 4. Zachowania charakteryzujące nadpobudliwość psychoruchową w sferze emocjonalnej

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Niedojrzałość emocjonalna	16
2.	Szybkie intensywne reakcje	19
3.	Nadmierna reaktywność - nieopanowanie	17
4.	Nadwrażliwość na bodźce zewnętrzne	16
5.	Zaburzenia łaknienia	12
6.	Problemy z zasypianiem	13
7.	Gwałtowne zmiany nastroju	16
8.	Wybuchy złości	18
9.	Reakcje nieadekwatne do bodźców	16
10.	Niska samoocena	15
11.	Konflikty z rówieśnikami	19

Źródło: Opracowanie własne.

Za najczęściej występujące zachowanie charakteryzujące nadpobudliwość psychoruchową w sferze emocjonalnej badani wskazują szybkie, intensywne reakcje oraz konflikty z rówieśnikami. Następnie wskazują wybuchy złości, nadmierną reaktywność – nieopanowanie, niedojrzałość emocjonalną, nadwrażliwość na bodźce zewnętrzne, gwałtowne zmiany nastroju, reakcje nieadekwatne do bodźców. Jako następny problem wskazują nauczyciele niską samoocenę, problemy z zasypianiem oraz zaburzenia łaknienia.

Nauczyciele pytani o rodzaje aktywności dziecka przejawianej pod wpływem terapii podawali poniższe odpowiedzi.

Tabela 5. Rodzaje aktywności dziecka pod wpływem terapii

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Pozytywnie wpływa na sferę emocjonalną	17
2.	Wytwarza sprzyjające stereotypy dynamiczne	17
3.	Normuje zaburzenia w procesach psychicznych	19
4.	Wyzwala zablokowaną aktywność	15
5.	Uczy racjonalnej organizacji warunków życia i pracy	20

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciele uważają, że terapia jest użyteczna, ponieważ uczy racjonalnej organizacji warunków pracy, normalizuje zaburzenia w procesach psychicznych, wpływa korzystnie na sferę emocjonalną oraz wytwarzanie pozytywnych zachowań i aktywności.

Tabela 6. Sposób w jaki terapia ruchem pomaga dzieciom z nadpobudliwością psychoruchową funkcjonować na płaszczyźnie społecznej

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Daje pozytywne odczucia w kontakcie z drugą osobą	19
2.	Buduje poczucie własnej wartości i pewności siebie	18
3.	Buduje poczucie partnerstwa	19
4.	Wyzwala zaangażowanie	20
5.	Daje radość z działania w grupie	20
6.	Pozwala doznać przyjemność z dawania innym radości	19

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciele najczęściej wskazywali, że pod wpływem terapii ruchowej następuje wyzwalać się zaangażowania dziecka, doznawanie radości z działania w grupie, doznawanie pozytywnych odczuć w kontakcie z drugą osobą, budowanie poczucia partnerstwa oraz doznawanie przyjemności z dawania innym radości oraz budowanie poczucia własnej wartości i pewności siebie.

Nauczyciele potwierdzają, że w swojej praktyce stosują elementy terapii ruchem i obserwują zadowolenie dzieci z jej korzystania.

Podsumowując stwierdzić można, że nauczyciele mają wysoką świadomość problemów nadpobudliwości występujących wśród dzieci, znają różne formy terapii, cenią terapię ruchem i próbują stosować elementy tej terapii we własnych działaniach pedagogicznych.

Terapia dzieci z nadpobudliwością psychoruchową

Przy wyborze odpowiednich dla dziecka metod i technik terapeutycznych trzeba uwzględnić, w jakiej sferze występuje nadpobudliwość. Terapię dobiera się do specyficznych potrzeb dziecka, jego osobowości i indywidualnych sytuacji.

Każda terapia wiąże się z postępowaniem opartym na odpowiednich metodach działania. W terapii dzieci dotkniętych nadpobudliwością psychoruchową wykorzystuje się różne metody wspomagające. Uogólniając, można mówić o metodach psychoedukacyjnych i metodach stymulacji rozwoju.

W swoim opracowaniu opiszę szerzej metodę ruchu Weroniki Sherborne, jako najczęściej wymienianą przez badanych nauczycieli w terapii pedagogicznej dzieci nadpobudliwych psychoruchowo.

Ruch jest naturalną potrzebą i umiejętnością człowieka a jednocześnie najbardziej istotnym przejawem jego rozwoju. Już około 7-tygodniowe dziecko zaczyna się poruszać w łonie matki, a w chwili urodzenia różne odruchy wrodzone są dowodem jego aktywności. Wkrótce pojawiają się ruchy spontaniczne. Następnie dojrzewanie układu nerwowego i rozwój mięśni przynoszą ruchy dowolne, kształtowanie się systemu ruchowego. Ruchy dziecka stają się bardziej precyzyjne i skoordynowane. Stawiając pierwszy krok, dziecko nie tylko pokonuje przestrzeń i siłę grawitacji, ale zyskuje również kontrolę nad własnym ciałem, poczucie kompetencji i sprawstwa. Możliwość swobodnego, nieskrępowanego ruchu jest dla niego wyznacznikiem wolności i źródłem radości.¹⁰

¹⁰ M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch Rozwijający dla wszystkich*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003, s. 103-104.

Rozwój ruchowy jest zależny od sfery biologicznej, psychicznej i społecznej, jednocześnie warunkuje zmiany w każdej z nich.

Rolą ruchu dla ogólnego rozwoju dziecka zajmowało się wielu pedagogów. Wśród nich miejsce szczególne przypada Rudolfowi von Labanowi, twórcy gimnastyki ekspresyjnej, który swoje teorie wykorzystał głównie w dziedzinie tańca. Jako pierwszy podjął obserwację naturalnych możliwości ruchowych człowieka i ujął je w specjalne skale ruchowe.

W oparciu o analizę teorii Rudolfa Labana w latach 50. i 60. XX wieku własną metodę pracy z dziećmi opracowała angielska nauczycielka, Weronika Sherborne. To tzw. metoda Ruchu Rozwijającego (MRR). Już w samej nazwie zawiera się istota metody – rozwój przez ruch. Obecnie jest stosowana na całym świecie. W Polsce zaczęła się upowszechniać w latach 70. XX wieku.

Jest to ogólnorozwojowa metoda terapii wykorzystująca naturalną ekspresję ruchową, komunikację pozawerbalną oraz elementy zabawy. Zatem liczy się tu przede wszystkim język ciała, język ruchu. Główną ideą MRR jest posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapii zaburzeń tego rozwoju w trzech aspektach: świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego, świadomości przestrzeni i działania w niej, dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu.¹¹

Weronika Sherborne rozumie swoją metodę jako podejście pedagogiczne, umożliwiające doświadczenie ruchu, kontaktu fizycznego, emocjonalnego i społecznego. Ruch w rozumieniu W. Sherborne to nie tylko aktywność fizyczna, ujmuje go ona znacznie szerzej – w kategoriach psychologicznych – filozoficznych.¹²

Bazę zajęć prowadzonych tą metodą stanowią – dotyk, ruch oraz wzajemne relacje o charakterze fizycznym, emocjonalnym i społecznym.

System ćwiczeń wykorzystywanych w metodzie wywodzi się z okresu wczesnego dzieciństwa, z tzw. baraszkowania, w którym mieszczą się elementy bliskości fizycznej i emocjonalnej.

11 B. Skałbiana, T. Lewandowska-Kidoń, *Terapia w zarysie: teoria – praktyka – refleksja*, WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2015, s. 173.

12 W. Sherborne, *Ruch Rozwijający dla dzieci*, PWN, Warszawa 2012, s. 8.

W MRR W. Sherborne rozróżnia się kilka kategorii ruchu, grup ćwiczeń:

- ruch prowadzący do poznania własnego ciała,
- ruch kształtujący związek jednostki z otoczeniem fizycznym,
- ruch prowadzący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem,
- ruch prowadzący do współdziałania w grupie,
- ruch kreatywny, przez swobodę i spontaniczność prowadzi do twórczego wyrażenia „siebie”.

Jak mówi twórczyni Metody Ruchu Rozwijającego stosowane w niej ćwiczenia należy traktować bardziej jako „doświadczenia” niż jako ćwiczenia w sensie fizycznym, ponieważ łączą one doświadczenia zarówno fizyczne jak i psychiczne. Relacje występujące w doświadczeniach ruchowych dzieli na trzy grupy:

1. relacja opiekuńcza, czyli „z” – silniejszy partner przy pomocy odpowiednich form doświadczeń ruchowych daje młodszemu, słabszemu poczucie bezpieczeństwa;
2. relacja „razem” – partnerzy współdziałają ze sobą, młodszy partner także wykazuje inicjatywę;
3. relacja „przeciwko” – dziecko wypróbowuje swoją siłę przeciwko sile starszego partnera, który dostosowuje się do możliwości młodszego¹³.

MRR rządzi się określonymi zasadami, z których najważniejszą jest dobrowolność uczestnictwa oraz brak elementu rywalizacji i współzawodnictwa. Podczas zajęć prowadzonych tą metodą każdy może odnieść sukces. Pozostałe zasady to:

- ćwiczenia dla dzieci mają charakter radosnej zabawy,
- zajęcia rozpoczynają się ćwiczeniami dającymi poczucie bezpieczeństwa i oparcia,
- każde zajęcia kończą się ćwiczeniami relaksacyjnymi,
- uczenie używania siły i delikatności,
- naprzemienne stosowanie ćwiczeń dynamicznych i relaksacyjnych,
- naprzemienna rola dziecka: uległa – dominująca,
- utrzymywanie z dzieckiem stałego kontaktu wzrokowego,

¹³ W. Sherborne, *Ruch* ..., op., cit., s. 16.

- stymulowanie aktywności dziecka,
- stopniowe rozszerzanie kręgu doświadczeń społecznych,
- stworzenie dobrej, spokojnej atmosfery,
- chwalenie dziecka.

Koncepcja ćwiczeń wykorzystywanych w MRR zakłada, że:

- doświadczenia ruchowe mają podstawowe znaczenie dla rozwoju wszystkich dzieci, ale szczególnie istotne są dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, które często mają trudności w kontaktach „z własnym ciałem” oraz z innymi ludźmi;
- intensywność i ciągłość doświadczeń ruchowych jest ważniejsza dla dzieci ze specjalnymi potrzebami niż w przypadku dzieci o prawidłowym rozwoju, uczęszczających do zwykłych szkół¹⁴.

Wśród korzyści, jakie daje stosowanie tej metody, można wymienić:

- wyzwalać swobody i naturalności zachowań,
- możliwość rozładowania emocji, energii,
- możliwość pokonania swoich zahamowań, ograniczeń,
- budzenie aktywności, zaangażowania,
- możliwość zaspokajania potrzeb,
- zyskanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania do drugiej osoby,
- możliwość wchodzenia w role inne od codziennych,
- wyzwalać radości i empatii.

MRR jest metodą uniwersalną, o różnych możliwościach zastosowania. Uznaje się ją za skuteczną jako metodę terapeutyczną, profilaktyczną, stosowaną w poszerzaniu doświadczeń psychologicznych i społecznych. Jako metoda terapii znajduje zastosowanie w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego, z dziećmi z upośledzeniem umysłowym, przejawiającymi zaburzenia w sferze emocjonalnej i społecznej, mającymi trudności w czytaniu i pisaniu, z dziećmi jękającymi się, pochodzącymi z trudnych środowisk wychowawczych. Warto zauważyć, że pełni też rolę stymulatora rozwoju dla dzieci zdrowych, rozwijających się prawidłowo.

¹⁴ W. Sherborne., *Ruch...*, op. cit., s. 12.

Istotnymi zaletami MRR są: jej prostota, naturalność i łatwość korzystania. Można ją stosować indywidualnie lub w mniejszych czy większych grupach, przy czym maksymalna liczba uczestników wynosi 14 osób. Ćwiczenia ruchowe powinny odbywać się systematycznie, przynajmniej raz w tygodniu i trwać od pół do pełnej godziny. Zajęcia tą metodą nie wymagają specjalnego sprzętu czy warunków. Potrzebna jest tylko przestrzeń np. sala gimnastyczna z odpowiednim podłożem, czasem przydają się koce. Ćwiczyć należy boso, w luźnym, wygodnym ubraniu. Ćwiczą także prowadzący zajęcia (2 osoby). Tego typu zajęcia nie uwzględniają ograniczeń wiekowych uczestników, dotyczących płci, miejsca zamieszkania itp.

MRR może występować jako samodzielna metoda terapeutyczna lub jako element terapii szerszej.

Znajomość zachowań dzieci nadpobudliwych psychoruchowo prowadzi do wniosku, że każda metoda angażująca motorykę jest dla nich wskazana, ponieważ daje szansę zaspokojenia ich przemożnej potrzeby ruchu. Metoda Weroniki Sherborne pozwala czynić to w sposób kontrolowany i akceptowany społecznie. Pozwala dzieciom uczyć się kontrolować swój ruch, panować nad ruchem i swoim ciałem. Uczy dostrzegać potrzeby innych i respektować je. Pomaga kształtować i rozwijać zachowania właściwe.

W trakcie zajęć, sesji ruchowych dzieci nadpobudliwe mają możliwość ćwiczyć przeciwstawne sposoby wyładowywania swojej energii – z jednej strony siłę, z drugiej delikatność i wrażliwość. Mają okazję uczyć się różnicowania płynności ruchu. Ćwiczenie zupełnie przeciwstawnych postaw rodzi u dzieci zdolność kontroli swojego zachowania.

Stosowanie u dzieci nadpobudliwych psychoruchowo metody Weroniki Sherborne pomaga im rozluźnić się, wyciszyć, ułatwia koncentrację uwagi, pozwala odnosić sukcesy.

Karolina Trojanek

Joanna Skalska

Hipoterapia jako metoda wspomagająca terapię pedagogiczną dziecka z uszkodzonym narządem wzroku

Wyjaśnienia terminologiczne i założenia hipoterapii

W literaturze i na łamach różnych czasopism często podejmowana jest problematyka terapii pedagogicznej. Wynika to na pewno z coraz większego zapotrzebowania na terapeutyczne formy pomocy dzieciom. W związku z tym, chciałabym przybliżyć hipoterapię jako jedną z metod, która może być wykorzystana jako forma wspomagająca terapię pedagogiczną, w odniesieniu do dzieci z uszkodzonym narządem wzroku.

Pojęcie terapii nie jest pojęciem jednoznacznym, samo słowo *terapia* wywodzi się z języka greckiego *therapeia* i oznacza leczenie ukierunkowane na likwidowanie chorób lub minimalizowanie ich skutków. Terapia jest więc traktowana jako specjalistyczne działanie mające na celu pomoc jednostce w przywróceniu, poprawieniu ogólnego funkcjonowania. Możemy zatem stwierdzić, że terapia utożsamia się ze stymulacją rozwojową we wczesnej interwencji rozwoju dziecka. Terapię pedagogiczną możemy ulokować w obszarze nauk społecznych (praktycznych).

Termin terapia i terapia pedagogiczna wskazuje na ich wzajemną zależność. Terapia pedagogiczna jest elementem terapii w szerszym ujęciu jako leczenie¹, czyli forma terapii skierowanej na dziecko-ucznia z problemami rozwojowymi lub edukacyjnymi, powodującymi trudności szkolne. Trudności szkolne dziecka często mają związek z jego sytuacją rodzinną, procesem rozwoju, rozwojem społeczno-emocjonalnym, a także sytuacją rówieśniczą. Niezbędne jest holistyczne podejście do działań podejmowanych zarówno wobec ucznia jak i jego najbliższego otoczenia. Funkcjonu-

¹ B. Skalbiana, T. Lewandowska-Kidoń, *Terapia pedagogiczna w zarysie, Teoria – praktyka – refleksja*, Wyd. WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2015, s. 28.

je wiele różnych form i metod terapii, jedną z nich może być hipoterapia. Terapia pedagogiczna rozumiana jest jako działania w celu likwidacji objawów zaburzeń rozwojowych i szkolnych trudności. W systemie oświaty przedmiotem pracy terapeuty są: problemy wychowawcze, opóźnienia w nabywaniu umiejętności społecznych, zaburzenia rozwojowe, braki dydaktyczne oraz trudności w czytaniu i pisanii. Terapia pedagogiczna związana jest więc z usuwaniem przyczyn trudności szkolnych oraz kształtowaniem motywacji do podejmowania pracy nad sobą.

W pedagogice funkcjonuje termin terapia pedagogiczna – czyli oddziaływanie lecznicze metodami pedagogicznymi. W praktyce termin odnosi się do wielu form działań pomocowych: uzupełnienia braków szkolnych, rozwiązywania problemów wychowawczych czy korygowania deficytów rozwojowych. Optymalny model terapii łączy oddziaływania ukierunkowane na sferę poznawczo-emocjonalną a także ruchową, z działaniami skierowanymi na środowisko wychowawcze ucznia i włączeniem do współpracy rodziców². Diagnoza i terapia powinny być zatem koncepcjami holistycznymi, całościowego podejścia do rozwoju dziecka. Każdy nauczyciel powinien być wyposażony w znajomość takich pojęć jak: korekcja czyli wyrównywanie, kompensacja-zastępowanie oraz stymulacja rozwoju. Hipoterapia może więc być metodą stymulacji rozwoju dziecka, w przywracaniu lub poprawie jego ogólnego funkcjonowania.

Hipoterapia jest jedną z nowszych metod terapeutycznych. Stosunkowo młoda nie do końca jest jeszcze zdefiniowana. Hipoterapia od greckiego słowa hippos-koń czyli terapia koniem. W Niemczech i krajach anglosaskich oznacza tylko i wyłącznie fizjoterapię na koniu i gimnastykę leczniczą na koniu³. Hipoterapia w polskim znaczeniu najbliższa jest terminowi jeździectwa terapeutycznego. Metoda ta znana była już w starożytności, Hipokrates zaliczał jazdę konną do ćwiczeń uniwersalnych. Pierwsze ośrodki terapeutyczne współcześnie powstały około 1950 roku w Anglii, Danii, Norwegii i Holandii. W Polsce profesor Mariusz Weiss, w Konstancinie pod Warszawą już w 1962 roku wykorzystywał konia w

² Tamże, s. 23.

³ A. Strumińska, *Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie*, Powszechnie Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 2007, s. 17.

zabiegach leczniczych. Doktor Maria Należyty w 1988 roku, wprowadziła hipoterapię do wieloprofilowej rehabilitacji dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. Na terenie Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie powstał Ośrodek Hipoterapii. W skład zespołu terapeutycznego weszli specjaliści z zakresu: medycyny, rehabilitacji, psychologii, pedagogiki, logopedii i jeździectwa, którzy prowadzili terapię dla dzieci i młodzieży z różnymi problemami rozwojowymi. W 1991 roku odbyło się pierwsze ogólnopolskie spotkanie hipoterapeutów w Rotariańskim Ośrodku Hipoterapii w Warszawie. W 1992 roku odbył się Zjazd Założycielski Polskiego Towarzystwa Hipoterapeutycznego w Krakowie, na którym określono zasady hipoterapii. Towarzystwo liczy 270 członków, 5 oddziałów terenowych, 36 patronackich ośrodków hipoterapii i 8 ośrodków praktyk.

Hipoterapia według definicji *Małego słownika fizjoterapeuty*, to ogół oddziaływań terapeutycznych związanych z koniem. Jest to jedna z metod pomocniczych w leczeniu pacjentów z dysfunkcją narządu ruchu i zaburzeniami psychicznymi. Proces przywracania zdrowia i sprawności odbywa się przy pomocy konia. Hipoterapia jest tylko formą uzupełniającą inne metody terapii. Niezbędnym elementem do podjęcia zajęć jest warunek, który muszą spełnić pacjenci przed rozpoczęciem zajęć. Muszą być przebadani przez lekarzy specjalistów: neurologa, psychiatrę, fizjoterapeutę i otrzymać pozytywną opinię, która nie zawiera żadnych przeciwwskazań do uczestniczenia w terapii. Zajęcia terapeutyczne, które mają zaspakajać indywidualne potrzeby pacjenta i być odpowiednio dla niego przygotowane są opracowane przez zespół specjalistów z dziedziny: medycyny, fizjoterapii, psychologii, jeździectwa i pedagogiki, którzy współpracują ze sobą. Hipoterapeuci powinni posiadać wiedzę z zakresu, pedagogiki, psychologii, pedagogiki specjalnej, logopedii jak też z zakresu rehabilitacji, aby odpowiednio dobrać ćwiczenia i przeprowadzić z konkretnym pacjentem. Zachęca się do korzystania z hipoterapii osoby:

- po przebytych chorobach, które zostawiają trwałe ślady w sprawności fizycznej i psychicznej,
- upośledzone umysłowo,

- z zaburzeniami rozwoju w sferze emocjonalnej, poznawczej, społecznej, fizycznej,
- z zaburzeniami integracji sensorycznej,
- z uszkodzeniem analizatora wzroku i słuchu,
- niedostosowane społecznie.

Wyróżniamy następujące działania hipoterapeutyczne:

- fizjoterapia na koniu, przywracanie sprawności fizycznej przez odpowiednią gimnastykę leczniczą, wykonywaną na koniu poruszającym się stępą, zalecana i nadzorowana przez lekarza, prowadzona przez fizjoterapeutę ,
- psychopedagogiczna jazda konna, zespół oddziaływań podejmowanych w celu usprawnienia intelektualnego, poznawczego, emocjonalnego i fizycznego,
- terapia koniem to umożliwienie pacjentowi poznanie zwierzęcia i nawiązanie z nim kontaktu⁴.

Założenia i cele działań hipoterapeutycznych:

1. Stymulacja rozwoju psychoruchowego dziecka w zakresie:
 - poprawy koordynacji wzrokowo-ruchowej i słuchowo-ruchowej, orientacji przestrzennej i rozeznania w schemacie ciała,
 - zwiększenia możliwości koncentracji uwagi i utrzymania zorganizowanej aktywności,
 - zwiększenia motywacji do wykonywania ćwiczeń,
 - rozwijania samodzielności;
2. Zmniejszenie zaburzeń równowagi;
3. Zwiększenie możliwości lokomocyjnych;
4. Zwiększenie poczucia własnej wartości;
5. Relaksacja i osłabienie reakcji nerwicznych;
6. Zapewnienie kontaktu ze zwierzęciem i przyrodą⁵.

Hipoterapia zalicza się do form terapii naturalnych, elementem terapeutycznym jest kontakt z żywym zwierzęciem. Hipoterapia odgrywa znaczącą rolę w stymulacji rozwoju w zakresie sfery:

⁴ Tamże, s. 18.

⁵ Tamże, s. 18.

- poznawczej: następuje stymulacja odbioru wrażeń zmysłowych, uwagi i pamięci, myślenia, mowy, poprawia się percepcja wzrokowa i słuchowa oraz rozwijanie nowych umiejętności,
- motorycznej: podnoszenie ogólnej sprawności, normalizacja napięcia mięśniowego, kształtowanie prawidłowego wzorca chodu, poprawa koordynacji i zdolności motorycznych, głównie równowagi i poczucia rytmu, poprawy orientacji w przestrzeni i schemacie własnego ciała oraz stymulacja i normalizacja czucia głębokiego i powierzchniowego,
- emocjonalnej, wzrasta motywacja i akceptacja procesu terapeutycznego, poczucie własnej wartości, następuje zmniejszenie zaburzeń emocjonalnych,
- społecznej, następuje rozwój pozytywnych relacji społecznych.

Znaczenie hipoterapii dla dzieci niewidomych i słabowidzących

Dzieci z niepełnosprawnością wzrokową, w związku z brakiem wzroku lub jego ograniczeniami rozwijają się w sposób odmienny w stosunku do zdrowych rówieśników. Zmysł wzroku ma ogromne znaczenie w życiu dziecka jak i osób dorosłych, o tym nie musimy nikogo przekonywać. Według przeprowadzanych badań około 75%-80% wszystkich informacji dociera do nas drogą wzrokową. Za pomocą zmysłu wzroku poznajemy otaczającą nas rzeczywistość, przedmioty, ludzi, zwierzęta, różnego rodzaju zjawiska, uczymy się pewnych nawyków i zachowań przez obserwację i naśladowanie otaczających nas osób. Kształtujemy różne umiejętności praktyczne, zaczynając od tych najprostszych, samoobsługowych, niezbędnych w życiu codziennym, a kończąc na nauce czytania i pisanie. Wykonywanie wyżej wymienionych czynności opiera się na mechanizmie koordynacji wzrokowo-ruchowej, w której wzrok pełni rolę orientacyjną, kierującą i kontrolującą poprawność ich przebiegu⁶.

Rola wzroku jest nieoceniona w umiejętności orientowania się dziecka w przestrzeni, co warunkuje jego samodzielne poruszanie się oraz orientację w otoczeniu ludzi. Brak możliwości odbioru wrażeń wzrokowych uniemożliwia obcowanie ze sztuką, dostęp do obrazów, fotografii, a w

⁶ S. Jakubowski, (red), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001, s. 11.

związku z tym powoduje brak odczuwania emocji związanych z kulturą. Brak lub poważne uszkodzenie wzroku skutkuje trudnościami w funkcjonowaniu, w poszczególnych obszarach: orientacji przestrzennej i poruszaniu się, poznawaniu rzeczywistości, zjawisk, rozumieniu pojęć, wykonywaniu czynności dnia codziennego oraz w sferze emocjonalnej i funkcjonowaniu społecznym.

Utrata wzroku w znaczący sposób wpływa na rozwój poznawczy, ponieważ zmniejsza się liczba napływających do dziecka danych sensorycznych. Rozwój poznawczy to nabywanie umiejętności: postrzegania, zapamiętywania, przetwarzania informacji dochodzących z otoczenia. Rozwój czynności poznawczych jest podstawą do różnicowania aktywności dziecka, związanych z nabywaniem i przetwarzaniem wiadomości oraz organizowaniem wiedzy. Dotyczy to sprawności związanych z myśleniem i mową. Dzieci uczą się głównie przez naśladownictwo i modelowanie, a także poznają świat bezpośrednio sensorycznie i umysłowo. Dzieci z uszkodzonym narządem wzroku mają więc ograniczone możliwości poznania otaczającej je rzeczywistości za pomocą zmysłu wzroku, co opóźnia ich rozwój poznawczy w porównaniu do zdrowych rówieśników. W związku z tym u małych dzieci z dysfunkcją wzroku mamy do czynienia z opóźnieniem w rozwoju myślenia, mogą również wystąpić ograniczenia w spostrzeganiu i wyobrażaniu. Osoby niewidome lub słabowidzące nie są w stanie poznać rzeczywistości w taki sposób jak osoby widzące. W swoich umysłach tworzą wyobrażenia zastępcze, tak zwane surogatowe, są to substytuty psychiczne zjawisk, które ze względu na dysfunkcje wzroku są im niedostępne lub ograniczone. Wyobrażenia surogatowe mogą dotyczyć stosunków przestrzennych, światła i barw, których osoba niewidoma lub słabowidząca nie może poznać za pomocą wzroku. Tak więc rozwój poznawczy to przede wszystkim: spostrzeganie, uwaga i pamięć a także wyobrażenia, myślenie i mowa. Postrzeganie rozwija się u dzieci dzięki doświadczeniu. Można więc mówić o wpływie wielokrotnego powtórzenia doświadczenia, jako o czynniku prowadzącym do większego stopnia doskonałości. Pod wpływem ćwiczeń niewidomi wyrabiają w sobie dyspozycje, których brak widzącym⁷.

7 Z. Maskowicz, *Tyflopedagogika*, PWN, Warszawa 1981, s. 68.

Rozwój motoryczny dziecka niewidomego lub słabowidzącego przebiega w odmienny sposób niż dzieci zdrowych. Jednak w sytuacji, kiedy dziecko nie posiada innych ograniczeń czy dysfunkcji, rozwój przebiega w takiej samej kolejności jak u dzieci w pełni sprawnych. W późniejszym rozwoju fizycznym, może pojawić się: nieprawidłowa sylwetka, opuszczone ramiona i głowa, wklęsnięta klatka piersiowa, zaokrąglone plecy, skolioza. Pojawiają się również blindyzmy (anormalne nawyki ruchowe, niewidomy wyładowuje częściowo w ten sposób nagromadzoną energię), nienaturalny chód na sztywnych nogach, kołysanie się w przód i w tył. Bezpośrednią przyczyną, która prowadzi do opóźnienia rozwoju motorycznego jest mniejsza ruchliwość dziecka, związana z trudnościami w orientacji przestrzennej.

Rozwój emocjonalny opiera się głównie na działaniu i poznawaniu rzeczywistości. Ograniczenie spowodowane uszkodzeniem narządu wzroku wpływa na zubożenie reakcji emocjonalnych. Dzieci niewidome i słabowidzące przejawiają: wolniejsze tempo w przywiązywaniu się do osób z najbliższego otoczenia, lęk w sytuacjach nagłego pojawienia się lub znikania przedmiotów lub osób z ich otoczenia czy pomieszczenia, w którym się znajdują. W konsekwencji lęk i przywiązanie emocjonalne jest intensywniejsze niż u dzieci widzących. Dziecko z niepełnosprawnością wzrokową ma ograniczone poznawanie innych osób, nawiązywanie kontaktu wzrokowego czy werbalnego, co jest powodem problemów w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Dysfunkcja wzroku stanowi również barierę dla prawidłowego rozwoju osobowości dziecka. Ogranicza ona w pewnym stopniu zaspokajanie potrzeb psychicznych, natomiast niezaspokojenie potrzeb psychicznych takich jak: potrzeby uznania, akceptacji, szacunku może wywoływać u dziecka poczucie niższości, wyobcowania, wycofania, lęku przed innymi ludźmi i rówieśnikami. Dzieci są na ogół bardziej nerwowe od innych. Zbyt mocno i głęboko odczuwają najdrobniejszą przyjemność czy przykrość⁸.

U dzieci z dysfunkcją wzroku w sferze rozwoju społecznego dominuje poczucie obojętności wobec otaczającego świata. Przyczyną tego

8 Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, PWN, Warszawa 1974, s. 64.

nietypowego rozwoju społecznego dziecka jest fakt, że pozbawione odbierania wrażeń wzrokowych nie może ono zobaczyć takich sygnałów, jak akceptacja czy uległość, które zachodzą w grupie rówieśniczej, może ono być odbierane przez grupę jako wrogo nastawione do niej, co naraża je na odrzucenie. Zdajemy sobie sprawę, że w pewnym momencie życia rówieśnicy stanowią naturalne środowisko dziecka, w którym chce ono przebywać i być akceptowane. Z tego powodu trzeba dzieciom umożliwić jak najczęstszy kontakt z rówieśnikami, osobami w pełni sprawnymi, ponieważ jest to bardzo istotny czynnik w rozwoju społecznym jednostki.

Niepełnosprawność wzrokowa wpływa ujemnie na: aktywność poznawczą, rozwój ruchowy, emocjonalny, społeczny oraz na orientację przestrzenną, co jest przyczyną wielu zaburzeń i trudności dziecka.

Dzieci z uszkodzonym narządem wzroku, jeżeli nie ma przeciwwskazań, powinny korzystać z hipoterapii jako jednej z metod stymulującej rozwój poszczególnych sfer. Rozwój wcześniej opisanych sfer jest niezbędny do funkcjonowania w szkole. Działania hipoterapeutyczne, będą korzystnie wpływały na kształtowanie poczucia równowagi, prawidłowej orientacji w schemacie ciała oraz orientacji w przestrzeni tak ważnej dla dziecka z dysfunkcją wzroku, będą to zajęcia prowadzone w ramach fizjoterapii na koniu. Psychopedagogiczna jazda konna odbywająca się pod okiem indywidualnego terapeuty: pedagoga, psychologa, fizjoterapeuty, pedagoga specjalnego, kładzie nacisk na psychodydaktyczny aspekt terapii w celu usprawnienia intelektualnego, poznawczego, emocjonalnego i fizycznego. Terapia koniem uczy kontaktu ze zwierzęciem, otoczeniem, co poprawia komunikację dziecka ze światem zewnętrznym, rozwija również sferę emocjonalną.

Miejscem, w którym zetknęłam się z hipoterapią był Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czakkiej w Laskach. Hipoterapia w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Laskach sięga początku lat 90. XX wieku. Zajęcia w ramach hipoterapii prowadzone są przez zespół składający się z czterech wykwalifikowanych terapeutów oraz wolontariuszy. W zajęciach aktywnie uczestniczy około setka podopiecznych, do ich dyspozycji jest pięć koni terapeutycznych oraz symulator

jazdy konnej, wykorzystywany przy gorszej pogodzie. W ofercie zajęć proponowanych dzieciom jest: fizjoterapia na koniu, psychopedagogiczna jazda konna z elementami woltyżerki, terapia poprzez kontakt z koniem, kółko hipologiczne, zajęcia z udziałem kuca szetlandzkiego. Zespół hipoterapeutów to osoby doskonale przygotowane do wykonywania tego rodzaju zajęć. Wśród nich są tyflopedagodzy, specjaliści od hodowli zwierząt, pedagodzy specjaliści, instruktorzy jazdy konnej, wszyscy posiadają kwalifikacje instruktorów hipoterapii.

Metodą, jaką zastosowałam w badaniach do mojej pracy była analiza indywidualnych przypadków, zaś techniką wywiad, przeprowadzony z terapeutami oraz z dziećmi uczestniczącymi w zajęciach. Drugą techniką była obserwacja uczestników hipoterapii podczas zajęć. Narzędziami w badaniach były dwa kwestionariusze wywiadu oraz arkusz obserwacji dzieci biorących udział w zajęciach hipoterapii.

W trakcie wywiadu z terapeutami uzyskałam informacje, że każdy z nich prowadzi zajęcia z fizjoterapii na koniu, psychopedagogicznej jazdy konnej oraz terapii kontaktu z koniem, dobierane indywidualnie do potrzeb uczestnika zajęć. Dzieci na ogół uczestniczą w zajęciach raz w tygodniu po 30 minut, natomiast dzieci wymagające wczesnego wspomaganie rozwoju, mają zajęcia dwa razy w tygodniu. Podopieczni w tego typu zajęciach uczestniczą co najmniej przez rok ale są dzieci, które korzystają dłużej. Hipoterapeuci zgodnie potwierdzają, iż uczestnictwo w hipoterapii przynosi wymierne efekty w poprawie funkcjonowania we wszystkich sferach osobowości, fizycznej, emocjonalnej, poznawczej oraz społecznej. W zakresie sfery motorycznej (ruchowej): jazda na koniu daje wrażenie chodu ludzkiego, tak więc u dzieci wyrabia się nawyk prawidłowego chodzenia, zmniejsza się spastyczność mięśni, zostaje przywrócona prawidłowa symetria tułowia oraz następuje korekcja postawy, poprawia się również orientacja w przestrzeni. Koń daje poczucie bezwarunkowej akceptacji, jest przyjazny, jego ciepło, zapach, miękkość zachęcają do kontaktu za pomocą dotyku, co pozwala na odblokowanie emocjonalne i otwarcie się na relacje z innymi ludźmi. Kontakt z koniem osłabia reakcje nerwicowe, co wzmacnia poczucie własnej wartości. Uczy odpowie-

działności, samodzielności oraz współpracy z innymi. Dzieci korzystające z hipoterapii stają się bardziej otwarte na otaczającą rzeczywistość i znacznie lepiej sobie z nią radzą. Poprawia się ich sprawność w zakresie motoryki dużej i małej. Szczególnie istotnym aspektem jest to, iż dziecko poznaje konia „całym ciałem” tak jak otaczający świat. Zmysły, które najintensywniej biorą w tym udział to: dotyk i węch, które kompensują dziecku niepełnosprawność wzrokową, więc taka forma stymulacji tych zmysłów jest niezbędna. Zdaniem hipoterapeutów u dzieci, które korzystają z tych zajęć zostaje pobudzona również sfera poznawcza: dzieci zadają dużo pytań na temat wyglądu konia, otaczającego ich świata, dociera do nich wiele bodźców (dźwiękowych, zapachowych itp.) z zewnątrz podczas ćwiczeń, ponieważ odbywają się na świeżym powietrzu, w otoczeniu przyrody, co pobudza wyobraźnię i pogłębia wiedzę.

Pierwszą obserwację dwóch dziewczynek, Weroniki lat 10 i Patrycji lat 13 przeprowadziłam we wrześniu 2016 roku w oparciu o przygotowany arkusz obserwacji, w którym wyszczególnione były umiejętności posiadane przez dziecko w zakresie orientacji przestrzennej, orientacji w schemacie własnego ciała, motywacji i samodzielności w wykonywaniu ćwiczeń ogólnej sprawności fizycznej oraz kontaktu z koniem. Drugą obserwację przeprowadziłam w kwietniu 2017 roku, aby zobaczyć, jakie zmiany zaszły w zakresie tych umiejętności u dziewczynek po 8 miesiącach uczestniczenia w zajęciach hipoterapii. Analizując wyniki badań własnych zauważyłam różnicę w prezentowanych umiejętnościach. Następuje wzrost tych kompetencji oraz doskonalenie i utrwalanie wcześniej już zdobytych umiejętności, szczególnie w zakresie orientacji przestrzennej, orientacji w schemacie ciała, równowagi, koordynacji oraz samodzielności i motywacji w wykonywaniu ćwiczeń.

Proces rewalidacji dziecka z niepełnosprawnością wzrokową powinien rozpocząć się jak najwcześniej, aby wspomóc dziecko w najpełniejszym jego rozwoju. Rewalidacja powinna stawiać sobie za cel maksymalne usprawnienie, wytworzenie procesów kompensacyjnych, czyli zastąpienie funkcji zaburzonych przez inne, sprawne (dotyk, węch czy mowa). Terapia wobec dziecka z uszkodzonym narządem wzroku powinna być

podjęta jak najwcześniej ze względu na proces dojrzewania, który zależy od rozwoju fizycznego, poznawczego i emocjonalnego, a u dzieci z dysfunkcją wzroku procesy te nie rozwijają się harmonijnie. Hipoterapia może być więc zastosowana jako metoda uzupełniająca, wspomagająca terapię pedagogiczną, ponieważ stymuluje rozwój poznawczy, motoryczny, fizyczny, emocjonalny, społeczny, poprawia orientację w przestrzeni, wspomaga rozwój mowy i różnicowania dźwięków oraz pamięć słuchową. Hipoterapia stymuluje także zmysły: dotyku, węchu, czucia, które zastępują uszkodzony zmysł wzroku.

Joanna Skalska

Agnieszka Kornacka

Praca rodzica na rzecz zmiany sposobu postrzegania dziecka oraz świadomego rozwijania jego potencjału w świetle specyficznych trudności w uczeniu się

*Skoro dziecko z dysleksją nie uczy się w taki sposób,
w jaki ty je uczysz, to czy nie możesz uczyć go w taki sposób,
w jaki ono się uczy?*

Marta Bogdanowicz¹

Wstęp

Wielu autorów podejmuje próby zdefiniowania dysleksji jako uwarunkowaną neurobiologicznie odmiennosc w nabywaniu umiejętności czytania, poprawnej pisowni i wypowiedzania się na piśmie lub też jako zaburzenie, u podstaw którego leżą problemy w obszarze podstawowych funkcji poznawczych.

W świetle współczesnej wiedzy, w kręgu problemów występujących na poziomie wczesnej edukacji, koniecznym jest podniesienie wiedzy rodziców na temat dysleksji, w tym umiejętności rozpoznawania pierwszych symptomów mogących świadczyć o przyszłych trudnościach. Rodzice, jako jedna ze stron aktywnie uczestniczących w terapii dziecka, powinni świadomie podejmować działania wspierające i rozwijające umiejętności dziecka, kompensując tym samym jego słabości.

W opracowaniu przedstawiono współczesne teorie wyjaśniające dysleksję, a także wyniki badań własnych na temat roli rodziców, którzy w największym stopniu powinni wspierać proces edukacji dziecka. Przeprowadzono eksperyment, którego celem była zmiana sposobu postrzegania dziecka z ryzykiem dysleksji przez rodzica oraz uświadomienie znaczenia

¹ M. Bogdanowicz, *Świadomość dysleksji w Polsce - badania porównawcze*, [w:] *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, UMCS, Lublin 2007, s.13-37.

działań wspierających, korzyści płynących z wdrażania ucznia do samodzielnej pracy, szukania jego własnej drogi rozwoju i brania odpowiedzialności za wyniki pracy.

Do podjęcia tematu aktywnych postaw rodzicielskich i ich pozytywnego wpływu na zmniejszenie się trudności, z jakimi borykają się dzieci podczas edukacji szkolnej, skłoniła mnie społeczna waga zagadnienia i zainteresowania poznawcze tym stosunkowo mało znanym odcinkiem rzeczywistości.

Brak rozbudzonej świadomości rodziców w obszarze samodzielnego wspierania dzieci na drodze zrozumienia problemu dysleksji i aktywnego poszukiwania rozwiązań, skutkuje u dzieci wzrastaniem niechęci wobec obowiązków szkolnych, a nawet rozwijaniem reakcji agresywno-przemocowych, na skutek niezrozumienia odmiennego sposobu ich funkcjonowania.

Jeśli dziecko w okresie edukacji wczesnoszkolnej, nie jest wspierane przez rodziców rozumiejących sposoby jego uczenia się, uwierzy we własne trudności i deficyty. Nie uwierzy natomiast we własne możliwości i zdolności.

Warto przytoczyć słowa Waldemara Furmanka, który pisze, że „misją wszystkich nauk pedagogicznych jest takie wspomaganie rozwoju każdego człowieka, aby zapewnić mu optymalny rozwój jego człowieczeństwa i zabezpieczyć go przed wykluczeniem społecznym, kulturowym oraz cywilizacyjnym”². To przesłanie towarzyszyło mi w realizacji niniejszej pracy badawczej.

Problem dysleksji w świetle literatury przedmiotu

Dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu należą do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [*Children with Special Educational Needs*].

Specyficzne trudności w uczeniu się dotyczą dzieci, które mimo prawidłowego rozwoju umysłowego i korzystnych warunków szkolnego ucze-

² W. Furmanek:., *Zagubione i zaniedbane obszary polskiej pedagogiki*, [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, Wyd. U Rz., Rzeszów, s.13.

nia się, nie mogą w przewidzianym programem nauczania czasie – lub niekiedy w ogóle – nauczyć się poprawnie czytać i pisać³.

W wąskim ujęciu dysleksję traktować należy jako specyficzne trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, dysgrafię jako trudności w zakresie techniki pisania, wpływające na niski poziom graficzny pisma, zaś dysortografię jako trudności w opanowaniu poprawnej pisowni⁴.

W literaturze przedmiotu rozróżnia się trzy modele rozumienia dysleksji: kliniczny (teza), antykliniczny (antyteza) oraz zrównoważony (synteza)⁵.

Kliniczny model rozumienia dysleksji, stanowi podejście czysto przedmiotowe. Zakłada, że dyslektycy są „częściowo” opóźnieni w rozwoju i potrzebują specjalnej pomocy, by dorównać normom i standardom, które reprezentują ich rówieśnicy. Obowiązujące minima programowe stanowią cel działań terapeutycznych.

Główny błąd klinicznego rozumienia dysleksji tkwi w niedostrzeganiu jej pozytywnych stron. Według zwolenników nurtu antyklinicznego, terapia pedagogiczna zabija unikalne zdolności dziecka i została stworzona przez system, który obawia się nowych idei.

Zgodnie z definicją podaną przez Edwarda Thitchella Halla, proces uczenia się w ujęciu edukacji formalnej⁶, jest to osiąganie standardów, przyswajanie i opanowywanie wiadomości odpowiadających kanonom wiedzy szkolnej. Zmiany zachodzące w uczniu nie są istotne, ustępują miejsca osiąganiu poprawności wypowiedzi pisemnych i ustnych ucznia, a ten działa zgodnie z jedyną słuszną podaną instrukcją.

Można wręcz odnieść wrażenie, że system broni się przed „myślącymi inaczej”. Szkoła, posługując się kategorią normy, skłania jednostkę do przyjmowania jednolitych wymagań poznawczych stawianych wszystkim uczniom, ograniczając w ten sposób przejawy zachowań indywidualnych.

3 M. Półtorak, *Zwiększanie szans dzieci z dysleksją rozwojową na sukces edukacyjny w szkole*, [w:] *Możliwości i strategię zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, E. Kensy, K. Barłóg, M. Rorat, Wyd. U Rz., Rzeszów 2011, s. 127; I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1988, s. 12.

4 M. Półtorak, *Zwiększenie szans...*, op.cit. s. 128.

5 B. Wszeborowska-Lipińska, *Trzy modele rozumienia dysleksji*, [w:] *Forum psychologiczne – Instytut Psychologii Uniwersytet Gdański*, Gdańsk 1977, t.2, nr 1, s. 43,

6 E. Hall, *Bezgrośny język*, PIW, Warszawa 1987, s.182.

Maria Krupska, uznając styl uczenia się za praktyczną manifestację „silnych stron” danej osoby w przetwarzaniu informacji, proponuje rozumienie dysleksji jako odmiennego stylu poznawczego⁷. Uczniowie dyslektyczni, obdarzeni specjalnymi zdolnościami w uczeniu się, powinni być nauczani w szkołach dla dzieci specjalnie uzdolnionych, a ich talenty powinny być rozwijane. Dyslektycy powinni być zachęcani do używania swego „naturalnego” stylu uczenia się.

Podobnie twierdzi Thomson, cytowany przez Wszeborowską-Lipińską, nazywając dysleksję mianem „indywidualnej odmienności w uczeniu się”⁸. W literaturze przedmiotu spotkać można również inne określenia dotyczące sposobu funkcjonowania osób dyslektycznych, zwracające szczególną uwagę na ich typ kinestetyczno-przestrzennego uczenia się, wyobraźnię przestrzenną, intuicję, myślenie niewerbalne, operowanie figurami w przestrzeni trójwymiarowej oraz uzdolnienia plastyczne.

Jak czytamy u Aldony Kopik, aktywność dziecka wyzwana jest przez wartość przekazywanych informacji, a działania są najskuteczniejsze wtedy, gdy ich podstawą są potrzeby i oczekiwania dzieci⁹.

Rola rodziców w procesie terapii dziecka z dysleksją

W procesie wzmocnienia pozytywnego wizerunku dziecka z trudnościami w uczeniu się Maria Ziemska upatruje szczególną rolę rodziców. Postawa pełna akceptacji, współdziałania oraz uznająca prawa dziecka jest motorem pozytywnych zmian, zarówno dotyczących funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, jak i postrzegania własnego „ja” z całym bagażem emocji i doświadczeń.

Praca terapeutyczna z dzieckiem dyslektycznym oparta na wyćwiczeniu zaburzonych funkcji trwa wiele lat, wymaga dużego nakładu pracy i systematyczności ze strony dziecka, jego rodziców, terapeuty oraz zrozumienia istoty problemu¹⁰.

7 M.Krupska, C.Klein, *Demystifying Dyslexia*, London 1995, s.39.

8 B. Wszeborowska-Lipińska, *Trzy modele...*, op. cit., s. 43,

9 A. Kopik, *Zrozumieć jak człowiek się rozwija. Scenariusze zajęć w przedszkolu*, Wyd. Libron, Kraków 2008 cz.II, s. 4.

10 J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych, a wymagania poznawcze szkoły*, Wyd. UG, Gdańsk 2004, s. 21.

Pierwszą wskazówkę na wstępie do pracy z dzieckiem podaje J. Juul – jeśli chcesz, żeby twoje dziecko się zmieniło, najpierw sam jako dorosły musisz się zmienić. (...) Trzeba zmienić paradygmat wychowawczy, polegający na przejściu od pedagogiki posłuszeństwa do wychowania do odpowiedzialności¹¹.

Problem polega jednak na tym, że dzisiaj większość dorosłych ludzi nie jest w stanie powiedzieć, czego naprawdę chce, ponieważ od dzieciństwa nie było nikogo, kto interesowałby się ich potrzebami i marzeniami. Budowanie dobrych relacji z ludźmi wymaga definiowania samego siebie i określania, czego chcemy, a czego nie chcemy, co lubimy, a czego nie lubimy¹². Ludzie potrzebują granic, ale chodzi o wyznaczanie swoich granic, a nie stawianie ich innym.

Wytaczając wojnę skostniałemu podejściu do wychowania, opartemu na zasadach autorytarnych i pamiętając o prawie jednostki do samostanowienia, autonomii oraz o sposobie uczenia się, rodzic powinien przyjąć jednocześnie rolę stratega i dowódcy, stale dążyć do podnoszenia swojej wiedzy w obszarach sprawiających trudność dziecku, być stanowczym, lecz przy tym respektować jego ograniczenia i stwarzać możliwości do rozwoju.

Dziecko jest indywidualnym, kompetentnym organizmem, wraz z całym jego zespołem cech własnych, uzdolnień, możliwości, ale też ograniczeń. Dokonując weryfikacji wyobrażeń na temat tego, jakie dziecko „być powinno”, ze stanem faktycznym „jakie dziecko jest naprawdę”, czego od niego oczekują inni, a co jest jego własnym pragnieniem – rodzic ma szansę rozwijać potencjał dziecka, kompensując jego słabości działaniem na rzecz wzmocnienia jego mocnych stron i rozwijania zainteresowań.

J. Juul zwraca uwagę współczesnego rodzica na fakt, że w świecie pełnym gwałtownych przemian nie chodzi o wychowanie, w którym dorosły koryguje dziecko, tylko o takie, które polega na towarzyszeniu mu aż do dorosłości. Dzieci nie potrzebują granic, tylko równorzędnego dialogu, w którym ich integralność nie zostanie naruszona, a naturalne

11 J. Juul, *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, Wyd. MiND, Podkowa Leśna 2016, s.23.

12 Tamże, s. 40-41.

konsekwencje, będące wynikiem ludzkich zachowań, staną się źródłem osobistej refleksji.

Współczesny rodzic powinien stać się mentorem własnych dzieci – mieć terapeutyczny wpływ, co oznacza być z nimi w taki sposób, który przynosi pomoc i wsparcie. Należy wyzbyć się przy tym skłonności do pozostawiania dziecka z piętnem „zła” i „niegrzeczności”, kiedy na drodze odkrywania świata stanie się źródłem problemu¹³. Rodzic przejmując odpowiedzialność za swoje zachowanie, uczy dziecko postawy otwartości, ale również umiejętności przyznania się do błędu.

Zdaniem J. Juula, rodzic – mentor swoją postawą pokazuje, że poczucie własnej wartości nie zależy od tego, jakie umiejętności dziecko wykazuje i jak cenne mogą być one dla innych ludzi, ani od tego ile w życiu osiągnie, czy ile ma pieniędzy. Zależy jedynie od własnego stosunku do samego siebie.

W niskim poczuciu własnej wartości, problem znajduje się na poziomie egzystencjalnym, w którym odpowiedź na pytanie „czy potrafię zaakceptować siebie takiego, jakim jestem” rozpatruje się na dwóch poziomach: kognitywnym (jak dobrze siebie samego znam i czego jeszcze jestem w stanie o sobie się dowiedzieć) i afektywnym (jak czuję się w związku z tym, co o sobie wiem).

Towarzysząc dziecku na drodze rozwijania w sobie poczucia własnej wartości, trzeba wzmacniać w nim świadomość samego siebie – pragnień i namiętności, możliwości i ograniczeń oraz wzbudzać wytrwałość w dążeniu do celu.

W duchu wskazówek J. Juula pozostają zalecenia przytoczone przez Alana Davidsona i Roberta Davidsona w książce *Tajemnica sukcesu. Jak wychować wspańiałe dziecko*. Wskazują oni rodzicom, jakie działania powinni podjąć, by kształtować twórczą postawę u dziecka, respektując jego poczucie własnej wartości i poszanowanie dla innych. Są to¹⁴:

- właściwe porozumienie z dzieckiem – umiejętność słuchania dziecka i rozmowy z nim,

¹³ J. Juul, *Zamiast...*, s. 17.

¹⁴ A. Davidson, R. Davidson, *Jak wychować wspańiałe dziecko: tajemnica sukcesu*; KiW, Warszawa 2000, s. 11.

- wspomaganie jego rozwoju intelektualnego – rozpoznanie uzdolnień, wspomaganie rozwoju zainteresowań,
- wpajanie dziecku poczucia własnej godności. Pomoc dziecku w budowaniu hierarchii wartości. Utrzymywanie przez dziecko więzi społecznych (nauczenie dziecka zawierania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami).

Towarzysząc dziecku na drodze przemian, rodzice mają szansę otrzymać od nich w darze informację zwrotną, która umożliwi im odzyskanie utraconych umiejętności i pomoże pozbyć się nieskutecznych i destrukcyjnych wzorców zachowań, które nabyli sami będąc dziećmi.

Dorośli nie są potrzebni, by uczyć dziecko przystosowania się i współpracy. Potrzebni są by nauczyć je czegoś wręcz przeciwnego – jak w relacjach z innymi dbać o siebie. Parafrazując Juula, dzieci są kompetentne, ponieważ mogą nas nauczyć tego, co powinniśmy wiedzieć, jak zbudować z nimi osobisty dialog, oparty na poszanowaniu godności obu stron¹⁵.

Dziecko dorastające w środowisku rodzinnym, w którym ma szansę na rozwijanie komunikacji, rozpoznanie własnych, indywidualnych możliwości poznawczych, inteligencji, ma szansę na rozwój i sukces, pomimo specyficznych trudności w uczeniu się. Szczególnie dobre efekty przynosi rozwijanie słabych stron przez wykorzystanie zdolności i mocnych stron inteligencji¹⁶.

Dzieci z dysleksją, to osoby obdarzone w większym stopniu innymi rodzajami inteligencji (np. inteligencją wzrokowo-przestrzenną), niż bardziej cenionymi w naszej kulturze zdolnościami lingwistycznymi i logiczno-matematycznymi, stanowiącymi o powodzeniu dziecka w nauce szkolnej¹⁷. Teoria wielorakiej inteligencji H. Gardnera to inne spojrzenie na możliwości rozwojowe dziecka i jego szanse edukacyjne, bez konieczności jego oceny.

Rozumienie dysleksji jako unikalnego stylu uczenia się ma także swoje wady¹⁸. Unikalny styl uczenia się wymaga rozwijania i poszanowania,

15 J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej*, Wyd. MiND, Podkowa Leśna 2013.

16 M. Zatorska, A. Kopik, *Wielointeligentna edukacja*, „*Bliżej przedszkola*”, 2009, nr 3, s. 3.

17 B. Wszeborowska-Lipińska, *Trzy modele...*, s. 45.

18 Tamże, s. 51.

wyjścia poza schemat i wyuczone zachowania. Nie można go dowolnie kształtować, zgodnie z naszymi wyobrażeniami o „dobrym uczniu”, albowiem określenie „normy” i „standardu” ustępuje miejsca podejściu pełnemu szacunku, godności i tolerancji dla odmienności. Uczeń przestaje być „naprawiany”, a staje się partnerem w rozwoju. Nie można mu np. oferować leków „zwalczających dysleksję” i „poprawiających koncentrację uwagi” – lekarstwa są dla chorych, a dysleksja w tym ujęciu nie jest chorobą.

Rozpoczęcie nauki szkolnej stanowi moment znaczący dla samego dziecka, jego rodziców i nauczycieli¹⁹. Bardzo ważne jest zorganizowanie dziecku takich warunków, w których poczuje się ono bezpiecznie; zbudowanie środowiska, które pozwoli odczuwać radość z bycia z innymi, radość zabawy i radość uczenia się i spełnienia się w roli ucznia. H. Gardner, twórca Teorii Wielorakich Inteligencji oraz Teorii Pięciu Umysłów Przyszłości twierdzi, że „obecne programy nauczania przygotowują do życia w świecie minionym, a nie do jednej z wizji świata, który nadejdzie w przyszłości”²⁰. Jego zdaniem inteligencja i charakter to prawdziwy cel dla edukacji, ale ukształtowanie charakterów młodych ludzi może się okazać ważniejsze od wykształcenia wybitnych specjalistów w danej dziedzinie.

Dzieci z dysleksją mają zdolności określane jako „myślenie prawopółkulowe”, myślenie holistyczne, globalne i dywergencyjne²¹. Wymieniane jest też kinestetyczno-przestrzenne uczenie się, wyobrażenia przestrzenne, intuicja, myślenie niewerbalne, operowanie figurami w przestrzeni trójwymiarowej, uzdolnienia plastyczne, wysoka kreatywność i unikalne rozwiązywanie problemów. Jak wynika z powyżej przytoczonego opisu, dyslektycy wykazują cechy wybitnie pożądane dla umysłów przyszłości!

H. Gardner wyróżnił „pięć umysłów przyszłości”, które powinny działać w symbiozie²²: dyscyplinarny, syntetyzujący, twórczy, respektujący

19 M. Kędra, A. Kopik, *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2013, s. 201.

20 H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2009, s. 26.

21 B. Wszeborowska-Lipińska, *Trzy modele...*, s. 44.

22 M. Zatorska, A. Kopik, *Wielointeligentna edukacja*, „Bliżej Przedszkola”, 2009, nr 3, s. 4.

i etyczny, „największe szanse na sukces zapewni sobie ten, kto najlepiej opanuje ten kwintet umysłów”^{cax}.

W epoce globalizacji, biologicznej i cyfrowej rewolucji oraz uczenia się przez całe życie niezbędne jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: jak uczyć i wychowywać, by przygotować dziecko do życia w świecie, którego dzisiaj jeszcze nie znamy. Szczególną rolę upatruję w otwartej postawie i aktywnych działaniach rodziców.

Thomas G. West w kontrowersyjnej książce *In the Minds Eye* przedstawia dysleksję, jako problem „tymczasowy”²³, który na szerszą skalę pojawił się stosunkowo niedawno, w określonych kręgach kulturowych i prawdopodobnie straci na znaczeniu wraz z rozwojem techniki zastępującej słowa obrazem, zaś mowę pisaną mową ustną²³.

Autor ten uważa dysleksję i wiele innych trudności w nauce (np. dyskalkulię czy zaburzenia koncentracji uwagi) za uboczny produkt kultury, a ściślej systemu edukacji, kładącego nacisk na nabywanie pewnych wąsko określonych umiejętności, w gruncie rzeczy niepotrzebnych ze społecznego punktu widzenia.

Badania własne

Przedmiotem moich badań jest ocena skuteczności świadomych działań rodziców wobec dziecka z trudnościami w uczeniu się oraz praca rodziców na rzecz zmiany sposobu postrzegania specyficznych problemów dziecka i świadomego rozwijania jego potencjału. Zakładanym efektem takich działań rodziców jest wzmocnienie relacji w rodzinie i korzystne zmiany w edukacji szkolnej dziecka.

Problem badawczy został określony w postaci pytania dopełnienia, o następującej treści: Jakie działania może podejmować rodzic, by zmniejszyć u dziecka problemy bezpośrednio i pośrednio związane z trudnościami w nauce czytania i pisania, w procesie edukacji wczesnoszkolnej?

Hipoteza główna, będąca w bezpośrednim związku z określonym problemem badawczym uzyskała brzmienie: Świadome, ukierunkowane

23 B. Wszeborowska-Lipińska, *Trzy modele...*, s. 45.

i wspierające sposoby pracy rodzica z dzieckiem mają wpływ na poprawę wyników procesu uczenia się i sposobu postrzegania dziecka.

Na potrzeby przeprowadzanych przeze mnie badań pedagogicznych zostały wybrane dwie metody badawcze: analiza dokumentów i eksperyment pedagogiczny, techniką jednej grupy. Całkowity czas trwania eksperymentu wyniósł 8 tygodni.

Narzędzia badawcze wykorzystywane w czasie trwania eksperymentu pedagogicznego, zostały podzielone na dwie grupy: ankiety i kwestionariusze wypełniane przez rodziców oraz testy diagnostyczne skierowane do dzieci.

W badaniu wzięło udział czworo rodziców i ich dzieci w wieku 8 lat. Są to uczniowie, uczęszczający do klasy trzeciej szkoły podstawowej, którzy rozpoczęli edukację szkolną w wieku 6 lat.

Oczekiwane przez badacza zmiany są zmianami natury moralnej – świadomie wprowadzając do eksperymentu zmienną w postaci działań oczywiście pożytecznych, zmienianym układem jest fragment rzeczywistości wychowawczej związany ze środowiskiem ludzkim²⁴.

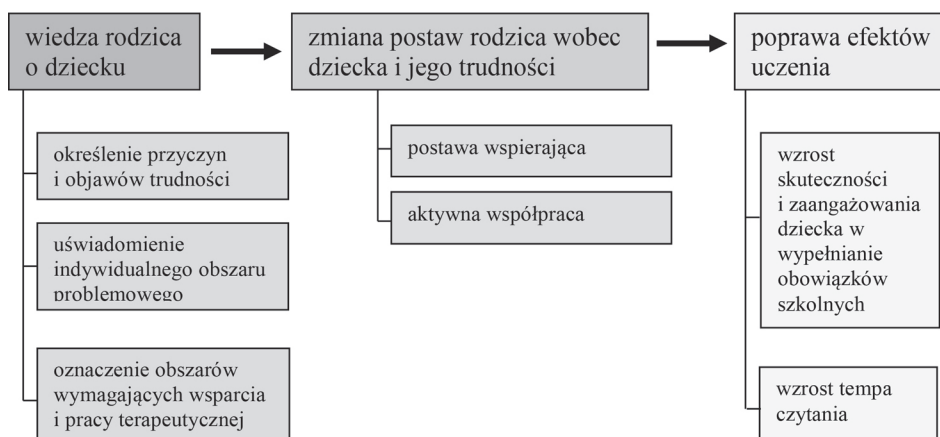
Działania rodziców zostały ukierunkowane na dziecko, w trosce o nie i z głębokim szacunkiem w podejściu do jego możliwości i ograniczeń. Motorem działania było ich wewnętrzne przekonanie o potrzebie zmiany, czego efektem jest dobrowolne zgłoszenie się do udziału w eksperymencie. Głównym celem działań była praca rodziców nad wzmocnieniem wizerunku dziecka w jego własnych oczach (lepsze rozumienie siebie, integracja zmysłów, budowanie poczucia własnej wartości, rozwijanie pasji), wzmocnienie relacji rodzinnych oraz zmniejszenie deficytów u dziecka, w nadziei na uzyskanie pozytywnych wyników edukacji szkolnej.

Na rysunku przedstawiono schemat obrazujący strategię działań rodzica zmierzających do poprawy funkcjonowania dziecka. Podstawą działań jest wskazanie przyczyn powstawania problemów i określenie obszarów trudności w odniesieniu do badanego dziecka. Wynikająca z tego zmiana

²⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 74.

postaw rodzicielskich wyraża się w aktywnej i wspierającej współpracy rodzica z dzieckiem, w atmosferze szacunku i akceptacji.

Rysunek: Działania zmierzające do poprawy funkcjonowania dziecka



źródło: opracowanie własne

Efektem edukacyjnym podejmowanych działań była poprawa wskaźników uczenia się dziecka, wyrażonych przez wzrost skuteczności i zaangażowania dziecka w wypełnianie obowiązków szkolnych oraz wzrost tempa czytania.

Wszyscy rodzice byli jednakowego zdania, że w toku trwania ośmioletniego eksperymentu, przestali patrzeć tylko na wyniki dziecka, lecz zaczęli doceniać też starania; przestali widzieć „problem”, a zaczęli dostrzegać „szanse” i „możliwości” dziecka.

Rodzice zgodnie stwierdzili, że pozytywna zmiana w obszarze postrzegania dziecka i jego problemów była efektem pozyskania wiedzy specjalistycznej. Znajomość indywidualnego profilu dziecka została oznaczona jako element ułatwiający dobór najskuteczniejszych metod nauczania, które przynoszą najwięcej korzyści i stymulują potencjał dziecka. Zalecenia uzyskane od specjalistów również spotkały się z pozytywnym przyjęciem, albowiem stały się kolejną okazją do spędzania wspólnie czasu wolnego.

Rodzice w oparciu o pozyskaną wiedzę wykazali kreatywne podejście do przedstawiania dzieciom zagadnień wymaganych programem szkolnym (np. rysowanie mapy myśli, stosowanie zakładki, podkreślanie kolorowymi mazakami, nagrywanie treści mówionych), dali dzieciom przyzwolenie na niecodzienne sposoby uczenia się (np. skakanie na skakance i powtarzanie tabliczki mnożenia, kozłowanie piłką podczas nauki wiersza na pamięć), czy elastyczne podejście do czasu przeznaczonego na naukę i zabawę.

Oznaczone przy pomocy testów style zachowania dzieci oraz preferowane sposoby nabywania wiedzy i umiejętności, stały się dla rodziców cenną wskazówką do dalszej samodzielnej pracy z dzieckiem.

Znajomość indywidualnych „superłączy edukacyjnych” zwiększyło skuteczność uczenia się i nauczania, co zostało potwierdzone w wyniku rozmów z rodzicami oraz analizy badań.

Odkrycie indywidualnego stylu funkcjonowania dziecka, jak również określenie dominujących typów inteligencji dziecka, miało pozytywny wpływ na zmianę sposobu postrzegania dziecka przez rodziców. Uzyskane wyniki testu Władysława Puśleckiego jednoznacznie wskazują na pozytywne zmiany w tempie czytania, co z kolei potwierdza hipotezę, iż codzienny kontakt dziecka ze słowem pisanym zwiększa jego umiejętności w tym obszarze.

Zastosowane podczas eksperymentu „dwanaście strategii umysłu”, jako czynnika wzmacniającego inteligencję emocjonalną, zagościło na stałe w życiu rodzin, pozwalając tym samym przepracować trudne wspomnienia, czy relacje z historii dorosłych i zdystansować się do problemów, patrząc na nie z innej perspektywy.

Nie wiadomo czy dzieci, które były uczestnikami eksperymentu, będą w przyszłości dyslektykami, czy też nie. Wiadomo jednak, że stopień świadomości ich mocnych i słabych stron, uznanie prawa do poszukiwań i popełniania błędów, szacunek do odmiennego zdania i możliwość rozwijania pasji będzie procentowało w aktywności podejmowanej przez dzieci teraz i w przyszłości.

Anna Kamińska

Formy i organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

1. Rodzaje zajęć i ich organizacja

Badania na temat organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Szkole Podstawowej nr 97 w Warszawie przeprowadzono w czerwcu 2016 roku, w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem trzech oddzielnych kwestionariuszy ankiet skierowanych do nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Przeprowadzono także wywiad z pedagogiem szkolnym.

W rezultacie do analizy i opisu wyników badań wykorzystano 1 wywiad, 21 kwestionariuszy ankiet wypełnionych przez nauczycieli (100% rozdanych), 58 ankiet wypełnionych przez uczniów klas 4-6 (83% rozdanych) i 31 ankiet wypełnionych przez rodziców (32% rozdanych).

Z wywiadu przeprowadzonego z pedagogiem szkolnym wynika, że szkoła prowadzi zajęcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym: zajęcia rozwijające uzdolnienia, dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz konsultacje. Spośród 98 uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole 48 uczniów korzysta z tej pomocy na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, 10 uczniów ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, m.in. z powodu choroby przewlekłej, Zespołu Aspergera oraz niepełnosprawności ruchowej. Nauczaniem indywidualnym objętych jest czterech uczniów w wymiarze dziesięciu godzin w tygodniu. Pozostali uczniowie (40) korzystający z pomocy psychologiczno-pedagogicznej zostali zakwalifikowani przez nauczycieli.

Szkoła stara się zapewnić odpowiednie zajęcia wszystkim dzieciom, szczególnie tym z orzeczeniami lub opiniami wydanymi przez poradnię. Ze względu na infrastrukturę budynku, szkoła nie może zapewnić odpowiednich warunków dzieciom z niepełnosprawnością ruchową uniemożliwiającą samodzielne poruszanie się, ale jest wśród uczniów dziewczynka z orzeczeniem o niepełnosprawności ruchowej, która porusza się samodzielnie i zalecone zajęcia odbywa w szkole, a rehabilitację ruchową poza szkołą. Siedmiu uczniów, oprócz zalecanych zajęć w szkole, korzysta dodatkowo z zajęć w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Na pytanie, co jest największą trudnością w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej pedagog szkolny zwraca uwagę na dużą liczbę uczniów potrzebujących pomocy, co utrudnia indywidualizację zajęć w stopniu, który mógłby zwiększyć skuteczność prowadzonej terapii. Zwraca także uwagę na część uczniów, którzy stale opuszczają zajęcia lub nie wykonują zaleconych zadań i ćwiczeń. Są to dzieci, które znajdują się w trudnej sytuacji rodzinnej i nie mogą liczyć na wsparcie ze strony opiekunów.

Odpowiedzi nauczycieli na temat form i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej przytaczam poniżej.

Tabela 1. Rodzaje zajęć prowadzonych przez nauczycieli

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi
1.	zajęcia rozwijające uzdolnienia	11
2.	zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	10
3.	zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	2
4.	zajęcia logopedyczne	1
5.	zajęcia socjoterapeutyczne	1
6.	nauczanie indywidualne	7
7.	zajęcia inne	10

Źródło: opracowanie własne

Z danych wynika, że 11 nauczycieli prowadzi zajęcia rozwijające uzdolnienia. Są to koła zainteresowań z języka polskiego, angielskiego, historii i matematyki, na które uczęszczają uczniowie przygotowujący się do konkursów, olimpiad przedmiotowych oraz biorący udział w różnych

projektach szkolnych i międzyszkolnych. Prawie tyle samo (10) nauczycieli prowadzi zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i 10 prowadzi inne zajęcia, takie jak: warsztaty plastyczne (1 nauczyciel), dodatkowe zajęcia indywidualne z matematyki dla uczniów wykazujących największe trudności w opanowaniu treści kształcenia (3 nauczycieli) i zajęcia dodatkowe przygotowujące do sprawdzianu szóstoklasisty dla uczniów najslabiej radzących sobie z nauką (6 nauczycieli).

Tabela 2. Częstotliwość zajęć w opinii nauczycieli

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi
1.	raz w tygodniu	16
2.	dwa razy w tygodniu	4
3.	raz w miesiącu	0
4.	różnie, w zależności od potrzeb	1

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość zajęć odbywa się raz w tygodniu, czterech nauczycieli prowadzi swoje zajęcia dwa razy w tygodniu, jeden nauczyciel prowadzi zajęcia różnie, w zależności od potrzeb. Z kwestionariusza ankiety wiadomo, że są to warsztaty plastyczne związane z porami roku i świętami.

Tabela 3. Czas trwania zajęć prowadzonych przez nauczycieli

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi
1.	mniej niż 30 minut	0
2.	30 minut	1
3.	45 minut	18
4.	60 minut	1
5.	inny wymiar czasu	1

Źródło: opracowanie własne

Rozporządzenie MEN w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określa czas trwania poszczególnych zajęć. Wymiar czasu przeznaczony na zajęcia rozwijające uzdolnienia i dydaktyczno-wyrównawcze to 45 minut, na zajęcia specjalistyczne – 60 minut.

Dane zebrane w tabeli pokazują, że tylko jeden nauczyciel prowadzi zajęcia w wymiarze 60 minut, są to zajęcia socjoterapeutyczne. Kolejny wymiar czasu wskazany przez jednego nauczyciela to 30 minut, są to zajęcia logopedyczne prowadzone dwa razy w tygodniu, czyli razem 60 minut, zgodnie z zaleceniami zawartymi w rozporządzeniu. Podany przez jednego nauczyciela inny wymiar czasu to 120 minut przeznaczone na okazjonalne warsztaty plastyczne. Żaden nauczyciel nie prowadzi zajęć w czasie krótszym niż 30 minut. W związku z tym należy zauważyć, że wymiar czasu przeznaczony na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, które należą do zajęć specjalistycznych jest zbyt krótki. Z czego to wynika? Być może liczba godzin, które ma do dyspozycji nauczyciel jest za mała, aby wszyscy uczniowie mogli skorzystać z 60 minutowych zajęć. Może wynika to z organizacji czasu zajęć w szkole, gdzie jak wiadomo, lekcje trwają 45 minut, przerwy 5 lub 10 minut, w związku z tym trudno zorganizować 60 minutowe zajęcia tak, aby uczniowie nie spóźniali się na inne lekcje i mieli czas na chwilę odpoczynku.

Zobaczmy, czy liczba uczniów biorących udział w zajęciach jest zgodna z zaleceniami w rozporządzeniu o organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 4. Liczba uczniów na zajęciach w opinii nauczycieli

Rodzaj zajęć	Liczba uczniów na zajęciu	Liczba uczniów na zajęciu określona w przepisach
rozwijające uzdolnienia	6-15	do 8
dydaktyczno-wyrównawcze	4-12	do 8
korekcyjno-kompensacyjne	1-5	do 5
logopedyczne	1-3	do 4
socjoterapeutyczne	15	do 10
nauczanie indywidualne	1	1
inne (warsztaty plastyczne, dodatkowe zajęcia indywidualne, zajęcia przygotowujące do sprawdzianu 6-klasisty)	1-25	-

Źródło: opracowanie własne

Na pytanie: Ilu uczniów uczestniczyło w trakcie jednego zajęcia nauczyciele udzielali różnych odpowiedzi, co wynika ze zróżnicowanych potrzeb w poszczególnych klasach. Niemniej jednak analizując wyniki zaprezentowane w Tabeli nr 4, można stwierdzić, że zajęcia indywidualne, logopedyczne i korekcyjno-kompensacyjne odbywały się zgodnie z obowiązującymi przepisami, natomiast w zajęciach rozwijających uzdolnienia, dydaktyczno-wyrównawczych oraz socjoterapeutycznych uczestniczyło więcej uczniów niż to określają przepisy. Prawdopodobnie potrzeby uczniów są większe niż możliwości szkoły, a nauczyciele chcąc pomóc jak największej liczbie dzieci, przyjmują ich więcej niż określają przepisy.

W kolejnych zestawieniach zaprezentowano dane zebrane wśród nauczycieli na temat zaobserwowanych potrzeb edukacyjnych uczniów, przyczyn skierowania do udziału w zajęciach, a także znajomości przez nauczycieli opinii i orzeczeń.

Tabela 5. Przyczyny udziału uczniów w zajęciach w opinii nauczycieli

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba udzielonych odpowiedzi
1.	opinia/orzeczenie o potrzebie uczestnictwa w takich zajęciach	8
2.	trudności zauważone przez nauczyciela	13
3.	na prośbę rodzica	4
4.	uczeń sam się zapisał	10
5.	nie wiem	0
6.	inny powód	6

Źródło: opracowanie własne

Ponad połowa nauczycieli (13) jako przyczynę udziału w zajęciach dodatkowych wskazuje potrzeby uczniów zaobserwowane przez nich samych, w dalszej kolejności podane są zgłoszenia samego ucznia. Kolejnym powodem są zalecenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Sześciu nauczycieli wskazuje na jeszcze inne przyczyny np. potrzebę przygotowania uczniów do sprawdzianów szóstoklasisty. Jak widać, wielu nauczycieli dostrzega potrzebę udziału uczniów w zajęciach dodatkowych. Spójrzmy, jakie są tego powody w ich opinii.

Tabela 6. Rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych zaobserwowane przez nauczycieli

Lp.	Rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych	Liczba udzielonych odpowiedzi
1.	niepełnosprawność ruchowa	2
2.	niepełnosprawność intelektualna	0
3.	niedostosowanie społeczne	0
4.	zagrożenie niedostosowaniem społecznym	6
5.	specyficzne trudności w uczeniu się	16
6.	zaburzenia komunikacji językowej	4
7.	choroba przewlekła	1
8.	sytuacja kryzysowa lub traumatyczna	0
9.	niepowodzenia edukacyjne	14
10.	zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny	6
11.	trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska	2
12.	uzdolnienia	10

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość nauczycieli (16) dostrzegła specyficzne trudności w uczeniu się. W dalszej kolejności (14) znajdują się niepowodzenia edukacyjne i uzdolnienia uczniów (10). Sześciu nauczycieli dostrzegło zagrożenie niedostosowaniem społecznym i zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją rodzinną ucznia. Nauczyciele zauważyli także zaburzenia komunikacji językowej (4), trudności wynikające z różnic kulturowych i niepełnosprawność ruchową (2). Nie zaobserwowano uczniów potrzebujących pomocy psychologiczno-pedagogicznej ze względu na sytuację kryzysową w rodzinie, niedostosowanie społeczne czy niepełnosprawność intelektualną.

Aby prawidłowo zaplanować pomoc dla ucznia z opinią lub orzeczeniem wystawionym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, konieczne należy się z nią zapoznać. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że tylko jeden nauczyciel nie zapoznał się z opinią/orzeczeniem ucznia uczęszczającego na zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pozostałych 20 nauczycieli zapoznało się z tymi dokumentami: 15 osób w czasie spotkań zespołów klasowych, 5 osób podczas rozmów z rodzicami.

Tabela 7. Znajomość opinii/orzeczeń przez nauczycieli

Lp.	Sposób zapoznania się z opinią/orzeczeniem przez nauczyciela	Liczba udzielonych odpowiedzi
1.	w czasie spotkania zespołu klasowego	15
2.	od rodzica ucznia	5
3.	nie poznałam opinii/orzeczenia	1

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, należy stwierdzić, że dużą część potrzeb edukacyjnych wśród uczniów diagnozują sami nauczyciele. Znają także opinie/orzeczenia wystawione przez poradnie. Wydaje się, że nauczyciele w badanej szkole bardzo sumiennie podchodzą do obowiązku diagnozowania potrzeb edukacyjnych uczniów. Możliwe, że starając się pomóc jak największej liczbie dzieci nie zawsze stosują się do zaleceń określonych w przepisach, np. zwiększając liczbę uczniów na zajęciach lub skracając czas przeznaczony na zajęcia. Należy wyrazić nadzieję, że zawsze kierują się dobrem dziecka.

2. Aktywność uczniów i rodziców w opinii badanych

Aktywność to „(...) zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś (...)”¹. Aktywność uczniów na zajęciach może przejawiać się np. w regularnej obecności, sumiennym wykonywaniu zleconych zadań, podejmowaniu zadań dodatkowych. Aktywność rodziców to zainteresowanie z ich strony przebiegiem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pomoc w odrabianiu prac domowych, kontaktowanie się z osobami prowadzącymi zajęcia w celu monitorowania postępów.

Pedagog szkolny zapytany o zaangażowanie uczniów i rodziców w przebieg pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiada, że większość uczniów, szczególnie tych, którzy regularnie biorą udział w zajęciach wykazuje duże zaangażowanie i chętnie podejmuje się realizacji powierzonych zadań. Rodzice większości uczniów korzystających z zajęć wykazują się zaangażowaniem w opiece nad dziećmi, uczestniczą w spo-

¹ Słownik języka polskiego T.I, (red.), H. Szkiłdź, S. Bik, C. Szkiłdź, PWN, Warszawa 1978.

tkaniach zespołów klasowych, lub kontaktują się osobiście z nauczycielami prowadzącymi zajęcia. Niektórzy pomagają w przygotowywaniu pomocy dydaktycznych wykorzystywanych na zajęciach.

A jak oceniają aktywność dzieci i rodziców nauczyciele?

Tabela 8. Frekwencja uczniów na zajęciach w opinii nauczycieli

Lp.	Frekwencja na zajęciach	Liczba odpowiedzi
1.	100%-75%	12
2.	74%-50%	9
3.	poniżej 50%	0

Źródło: opracowanie własne

Ponad połowa nauczycieli określa frekwencję na zajęciach powyżej 75%, niewiele mniej na poziomie 50%-74%. Żaden z nauczycieli nie zaobserwował frekwencji poniżej 50%. Czy to oznacza, że nie było uczniów często opuszczających zajęcia? Odpowiedź na to przynosi zestawienie odpowiedzi na kolejne pytanie postawione nauczycielom.

Tabela 9. Przyczyny nieobecności uczniów na zajęciach w opinii nauczycieli

Lp.	Przyczyny nieobecności	Liczba odpowiedzi
1.	brak zgody rodziców	4
2.	stałe opuszczanie zajęć	10
3.	korzystanie z pomocy poza szkołą	0
4.	brak odpowiednich zajęć w szkole	0
5.	nie było takich uczniów	7
6.	inny powód	2

Źródło: opracowanie własne

Dane wskazują, że są uczniowie, którzy stale opuszczają zajęcia lub w ogóle w nich nie uczestniczą, pomimo wskazań. Dziesięciu nauczycieli stwierdza bardzo częste opuszczanie zajęć przez niektórych uczniów, czterech zwraca uwagę na brak zgody rodziców na udział w zajęciach, dwóch, jako przyczynę absencji podaje niechęć uczniów oraz brak nadzoru i współpracy ze strony rodziców.

Nauczyciele zapytani: Jak oceniają zaangażowanie uczniów w czasie zajęć odpowiadają następująco:

Tabela 10. Zaangażowanie uczniów na zajęciach w opinii nauczycieli

Lp.	Stopień zaangażowania uczniów	Liczba odpowiedzi
1.	bardzo zaangażowani	4
2.	zaangażowani	14
3.	niezaangażowani	3
4.	wcale niezaangażowani	0
5.	nie mam zdania	0

Źródło: opracowanie własne

Większość nauczycieli oceniła, że uczniowie wykazują zaangażowanie w czasie zajęć, a czterech uznało, że uczniowie są bardzo zaangażowani. Trzech nauczycieli jest zdania, że uczniowie są niezaangażowani.

Reasumując dane można stwierdzić, że w opinii nauczycieli uczniowie, którzy uczestniczą w zajęciach regularnie, są w nie zaangażowani.

Ważnym aspektem w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wsparcie dziecka ze strony środowiska rodzinnego. Jak nauczyciele oceniają zaangażowanie rodziców w przebieg udzielanej pomocy?

Tabela 11. Zaangażowanie rodziców w opinii nauczycieli

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	brali udział w spotkaniach zespołu klasowego	5
2.	indywidualnie kontaktowali się z nauczycielem/ terapeutą	10
3.	wykonywali z dzieckiem zadane ćwiczenia w domu/ kontrolowali ich wykonanie	3
4.	motywowali dziecko do regularnego udziału w zajęciach	7
5.	angażowali się w inny sposób	2
6.	nie angażowali się	5

Źródło: opracowanie własne

W opinii nauczycieli prawie jedna czwarta rodziców nie wykazywała zaangażowania w przebieg pomocy udzielanej dzieciom. Największe zaangażowanie rodzice wykazują przez kontaktowanie się z nauczycielem/specjalistą, bądź udział w spotkaniach zespołu klasowego, w celu uzyskania informacji o postępach i trudnościach dziecka oraz przez motywowanie dzieci do udziału w zajęciach. Tylko trzech nauczycieli zaobserwo-

wało pomoc rodziców w wykonywanie zadań domowych i dwóch docenia pomoc przez przygotowywanie pomocy dydaktycznych i materiałów wykorzystywanych w czasie zajęć. Warto w tym miejscu wspomnieć także o liczbie kwestionariuszy ankiet, które rodzicom rozdano (98) i liczbie kwestionariuszy, które zostały zwrócone (31). Jak widać tylko 32% rodziców wzięło udział w ankiecie, co także może być wskaźnikiem, jaka część rodziców jest zainteresowana udzielaną pomocą.

Tabela 12. Informacje nauczycieli udzielane rodzicom

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	% n=31*
1.	tak, w trakcie spotkań zespołu klasowego	1	3,2
2.	tak, w czasie indywidualnych spotkań z nauczycielem/terapeutą	8	25,8
3.	tak, w czasie okresowych zebrań i dni otwartych	11	35,5
4.	nie	11	35,5

Źródło: opracowanie własne

*Suma odsetek przekracza 100%, ponieważ każdy mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Prawie 65% rodziców było informowanych o postępach lub trudnościach dzieci, jakie zaobserwowali nauczyciele, ale aż 35,5% rodziców nie była o tym informowana, ponieważ nie brała udziału w żadnej z dostępnych form kontaktu z nauczycielem.

Na pytanie zadane rodzicom, czy kontaktowali się z nauczycielem lub terapeutą w celu uzyskania informacji na temat postępów dziecka, 51,6% odpowiada, że nie, a 48,4% odpowiada tak.

Niestety, rodzice z własnej inicjatywy nie są zainteresowani postępami swoich dzieci, nie kontaktują się z nauczycielami, a to na pewno wpływa ujemnie na proces uczenia się dzieci.

3. Efektywność prowadzonych zajęć w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców

Zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej niejednokrotnie wymagają od dzieci dużej motywacji i cierpliwości, aby były efektywne. Wsparcie ze strony szkoły i środowiska domowego odgrywa w tym procesie bardzo ważną rolę.

Efekty pracy widoczne są u wszystkich uczniów, którzy regularnie, bądź w miarę regularnie uczestniczą w zajęciach. Zauważono, że uczniowie lepiej sobie radzą z opanowaniem nowych treści kształcenia, uzyskują coraz więcej pozytywnych ocen, biorą udział w coraz większej ilości konkursów i olimpiad przedmiotowych, zmniejszają lub likwidują wady wymowy, lepiej komunikują się w języku polskim.

Nauczyciele w następujący sposób ocenili efektywność zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 13. Efekty udziału uczniów w zajęciach w opinii nauczycieli

Lp.	Efekty udziału w zajęciach	Liczba odpowiedzi
1.	lepsze wyniki w nauce	14
2.	zmniejszenie/zlikwidowanie występujących trudności	12
3.	rozwijanie zainteresowań	10
4.	udział w konkursach szkolnych i międzyszkolnych	6
5.	nie ma efektu	1
6.	inne	2

Źródło: opracowanie własne

Dane wskazują, że nauczyciele wysoko oceniają efektywność zajęć wśród uczestniczących w nich uczniów. Ponad połowa nauczycieli dostrzega lepsze wyniki w nauce, oraz zmniejszenie lub zlikwidowanie występujących trudności. Prawie połowa nauczycieli zauważa rozwijanie zainteresowań, a sześciu uważa, że dzięki tym zajęciom uczniowie mogli wziąć udział w konkursach szkolnych lub międzyszkolnych. Dwóch nauczycieli efekt zajęć dostrzega w podniesieniu poczucia własnej wartości u uczniów i w możliwości przejścia do następnej klasy. Jeden nauczyciel nie dostrzega efektów.

Czy nauczyciele widzą możliwości zwiększenia efektywności prowadzonych zajęć?

Tabela 14. Co może wpłynąć na zwiększenie efektywności zajęć w opinii nauczycieli

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	większa liczba godzin	8
2.	lepsze środki dydaktyczne	3
3.	wyższa frekwencja na zajęciach	4
4.	wykonywanie zleconych zadań w domu z pomocą rodziców	10
5.	możliwość bezpłatnego doszkalania się nauczycieli	1
6.	inne	2

Źródło: opracowanie własne

Polepszenie efektywności zajęć najwięcej nauczycieli (10) widzi w większym zaangażowaniu uczniów i ich rodziców w wykonywaniu prac domowych. Ośmiu nauczycieli widzi taką szansę w zwiększeniu liczby godzin, a czterech w wyższej frekwencji. Dwóch nauczycieli zwraca uwagę na wpływ motywacji uczniów. Trzech nauczycieli uważa, że pomocne mogłyby być lepsze środki dydaktyczne, a jeden wspomina o możliwości bezpłatnego doszkalania nauczycieli. Jak widać nauczyciele widzą możliwości podniesienia efektywności udzielanej pomocy w zwiększeniu liczby godzin poświęconych na ćwiczenia, bądź to w szkole, bądź w domu z pomocą rodziców.

Poniższe dane prezentują stanowisko uczniów na temat efektywności zajęć, w których uczestniczą.

Tabela 15. Efekty dodatkowych zajęć w opinii uczniów

Lp.	Możliwe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	% n=58*
1.	mam lepsze oceny	21	36,2
2.	zdam do następnej klasy	10	17,2
3.	lepiej się uczę	21	36,2
4.	lepiej sobie radzę podczas lekcji	24	41,4
5.	nadrobiłem braki w wiadomościach	7	12,1
6.	rozwijam swoje zainteresowania	13	22,4
7.	lepiej rozumiem i mówię po polsku	2	3,4
8.	wcale mi nie pomogły	5	8,6

Źródło: opracowanie własne

*Suma odsetek przekracza 100%, ponieważ każdy mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

W ankiecie wzięło udział 58 uczniów, 5 z nich nie dostrzega żadnych pozytywnych efektów udziału w zajęciach, ale zdecydowana większość uczniów widzi pozytywne skutki uczestnictwa. Najwięcej uczniów dostrzega pozytywne efekty podczas codziennych lekcji (41,4%), są to lepsze oceny (36,2%), poczucie, że lepiej się uczą (36,2%), promocja do następnej klasy (17,2%), uzupełnienie braków w wiadomościach (12,1%) oraz rozwijanie zainteresowań (22,4%). Uogólniając należy stwierdzić, że uczniowie doceniają udział w zajęciach i dostrzegają wymierne efekty. A co doceniają w zajęciach najbardziej?

Tabela 16. Co się uczniom podobało/ nie podobało w zajęciach?

Lp.	Możliwe odpowiedzi	podało mi się		nie podało mi się	
		liczba odpowiedzi	% n=58*	liczba odpowiedzi	% n=58*
1.	mogłem o wszystko dopytać nauczyciela	47	81,0	1	1,7
2.	było mało uczniów/ byłem sam	25	43,1	22	38,0
3.	było cicho i spokojnie	45	77,6	3	5,2
4.	pani cierpliwie wszystko tłumaczyła	49	84,5	1	1,7
5.	nie wstydziłem się, gdy czegoś nie wiedziałem	38	65,5	1	1,7
6.	nikt się ze mnie nie śmiał	40	67,0	0	0
7.	moja wada wymowy zmniejszyła się	2	3,4	0	0
8.	lepiej porozumiewam się w języku polskim	6	10,3	0	0
9.	mogłem rozwijać swoje zainteresowania	14	24,1	1	1,7

Źródło: opracowanie własne

*Suma odsetek przekracza 100%, ponieważ każdy mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Przedstawione dane pokazują, że uczniowie wysoko cenią warunki, które mają w trakcie zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na pierwszym miejscu wskazują na cierpliwość nauczyciela (84,5%),

możliwość dopytania o wszystko czego uczeń nie wie, zrozumienia treści (81%), a następnie: ciszę i spokój podczas zajęć (77,6%), brak obaw, że ktoś będzie się śmiał (67%), brak wstydu, że czegoś uczeń nie wie (65,5%). Inne odpowiedzi to: małe grupy (43,1%), możliwość rozwijania zainteresowań (24,1%), efekty w nauce języka polskiego przez cudzoziemców (10,3%), zmniejszenie wady wymowy (3,4%).

Opinie negatywne o zajęciach wyraziło 29 uczniów, a co ciekawe, aż 22 (38%) wskazało na małą liczebność grupy jako coś, co im nie odpowiadało. Można przypuszczać, że zajęcia w małej grupie wymagały większego zaangażowania, aktywności i wyraźniej było widać trudności ucznia. W małej grupie nie można się ukryć i być może właśnie to niektórym dzieciom sprawiało trudność.

Opinia rodziców potwierdza potrzebę udziału dzieci w zajęciach. Spójrzmy jak rodzice oceniają skuteczność prowadzonych zajęć.

Tabela 17. Ocena skuteczności zajęć w opinii rodziców

Lp.	Ocena skuteczności zajęć	Liczba odpowiedzi	% n=31
1.	bardzo dobra	9	29,1
2.	dobra	20	64,5
3.	zła	1	3,2
4.	nie mam zdania	1	3,2

Źródło: opracowanie własne

Podobnie jak uczniowie, rodzice także wysoko oceniają skuteczność prowadzonych zajęć. Prawie 94% rodziców ocenia je dobrze lub bardzo dobrze. Tylko jeden rodzic ocenia je źle i jeden nie ma zdania. A w jakich aspektach rodzice dostrzegli pozytywne udziały dziecka w tych zajęciach?

Tabela 18. Efekty udziału dzieci w zajęciach w opinii rodziców

Lp.	Efekty udziału w zajęciach	Liczba odpowiedzi	% n=31*
1.	uzupełnienie braków w wiadomościach	16	51,6
2.	lepsze oceny	7	22,6
3.	promocja do następnej klasy	4	12,9
4.	lepiej się uczy	7	22,6
5.	poprawa wymowy	9	29,1
6.	lepsza znajomość języka polskiego	1	3,2
7.	rozwijanie zainteresowań	10	32,2
8.	brak pozytywnych efektów	1	3,2

Źródło: opracowanie własne

*Suma odsetek przekracza 100%, ponieważ każdy mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź

W kolejnej tabeli zauważyć można, pozytywne aspekty udziału dzieci w zajęciach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej tym razem w opinii rodziców. Poza jednym rodzicem, wszyscy pozostali dostrzegają pozytywne efekty prowadzonych zajęć. Dominują odpowiedzi, iż dzięki udziałowi w zajęciach dodatkowych dzieci mogły uzupełnić braki w wiadomościach (16) i rozwijać swoje zainteresowania (10). Dziewięciu rodziców dostrzega poprawę wymowy, siedmiu zwraca uwagę na lepszą naukę i lepsze oceny. Czterech rodziców uważa, że udział w tych zajęciach był na tyle efektywny, że dziecko zda do następnej klasy. Można zatem stwierdzić, że w opinii rodziców zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej przyniosły wymierne efektywne.

Podsumowanie

Badania przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 97 w Warszawie wykazały, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest zorganizowana zgodnie z obowiązującymi przepisami, dla wszystkich uczniów, którzy jej potrzebują.

W czasie przeprowadzania badań, do szkoły zapisanych było 284 uczniów, z których 98 objęto pomocą psychologiczno-pedagogiczną, co

stanowi 35% ogółu uczniów. To pokazuje, jak duża grupa dzieci ma trudności w sprostaniu wymaganiom szkoły i potrzebuje odpowiedniego do ich możliwości i potrzeb rozwojowych wsparcia. Największą grupę stanowią dzieci (30 osób), które mają trudności z opanowaniem wymaganych treści z powodu specyficznych trudności w uczeniu się lub z powodu niepowodzeń edukacyjnych. Kolejną grupę (12 osób) stanowią dzieci zaniebane w środowisku rodzinnym i zagrożone niedostosowaniem społecznym. Jednocześnie znalazła się też grupa dzieci uzdolnionych (10 osób). Dwoje dzieci jest niepełnosprawnych ruchowo w stopniu umożliwiającym samodzielne poruszanie się, bez konieczności dostosowań w architekturze budynku. Wśród zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych znalazły się jeszcze: zaburzenia w komunikacji językowej, trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi i choroba przewlekła. Jak widać, choć szkoła jest mała, to liczba i różnorodność występujących potrzeb jest bardzo duża.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami w szkole są zorganizowane odpowiednie do potrzeb edukacyjnych uczniów formy pomocy; zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne i rozwijające uzdolnienia. Organizowane są warsztaty dla uczniów, rodziców i nauczycieli.

Zajęcia prowadzą nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w szkole, posiadający odpowiednie kwalifikacje. Zdecydowana większość zajęć prowadzona jest w wymiarze określonym w przepisach. Wyjątek stanowią zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, które zamiast 60, trwają 45 minut. Do prowadzenia tych zajęć zatrudniony jest jeden nauczyciel z odpowiednimi kwalifikacjami, ale w wymiarze połowy etatu, dlatego zapewne zajęcia są nieco krótsze, aby wszyscy mogli w nich brać udział.

Zebrany w czasie badań materiał dowodzi, że większość uczniów wykazuje zaangażowanie w czasie zajęć, chętnie w nich uczestniczy, stara się regularnie na nie uczęszczać i rzetelnie wykonywać zadane prace i ćwiczenia. Niestety, niewielka część rodziców (około 30%) angażuje się w przebieg pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej ich dzie-

ciom, a ich pomoc, w opinii nauczycieli, mogłaby wpłynąć na zwiększenie efektywności zajęć.

Zarówno nauczyciele jak uczniowie i rodzice zgodni są, że zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej przynoszą wymierne efekty w postaci lepszych wyników w nauce, zmniejszania się trudności, uzupełnienia braków w wiadomościach czy rozwijania zainteresowań.

Anna Kamińska

