

Program pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



Rok szkolny 2022/2023

*„Troska o dziecko jest pierwszym i podstawowym sprawdzianem
stosunku człowieka do człowieka.” Jan Paweł II*

Wrzesień 2022r.

SPIS TREŚCI

I. WSTĘP	s.3
II. CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU	s.3
1. Cele programu.....	s.3
2. Formy i metody pracy	s.4
3. Efekty	s.5
4. Ewaluacja programu	s.5
III. CHARAKTERYSTYKA SYLWETKI UCZNIĄ	s.6
1. Uczniowie niepełnosprawni.....	s.6
2. Uczniowie z chorobami przewlekłymi	s.16
3. Uczniowie z ADHD	s.17
4. Uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się	s.19
5. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	s.20
6. Uczniowie niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym	s.22
7. Uczniowie wybitnie zdolni.....	s.23
IV. ZADANIA SZKOŁY W TWORZENIU ŚRODOWISKA WSPIERAJĄCEGO UCZNIĄ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI	s.27
1. Zadania nauczycieli oraz wychowawców.....	s.30
2. Zadania rodziców.....	s.31
3. Zadania świetlicy szkolnej.....	s.31
4. Zadania Poradni Psychologiczno - Pedagogicznej.....	s.33
V. DIAGNOZA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI ...	s.33
1. Procedury kwalifikacji uczniów	s.33
2. Narzędzia budowania strategii pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi s.35	
3. Zasady współpracy między poszczególnymi organami	s.36
VI. ZAŁĄCZNIKI DO PROGRAMU (WYKAZ)	s.38

Troska o dziecko jest pierwszym i podstawowym sprawdzianem
stosunku człowieka do człowieka. *Jan Paweł II (Karol Wojtyła)*

I. WSTĘP

Mówiąc o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mamy na myśli potrzeby uczniów, którzy z powodu swych uzdolnień, niepełnosprawności, czy też odmienności, wymagają innego podejścia, zastosowania różnych form i metod pracy.

Mamy na myśli uczniów, wobec których należy stosować szeroko rozumianą zasadę indywidualizacji. Należy mieć świadomość, że potrzeby specjalne takiego dziecka wynikają ze współdziałania kilku czynników:

- tkwiących w samym dziecku,
- jego indywidualnych predyspozycji,
- w jego otoczeniu,
- w środowisku rodzinnym, grupie rówieśniczej,
- w środowisku szkoły.

Uczeń powinien otrzymać odpowiednie wsparcie i pomoc, aby nie ponosić dodatkowych negatywnych kosztów emocjonalnych.

Jak przygotować się do pracy z uczniem, jakie kroki podjąć, aby kształcenie było dostosowane do indywidualnych możliwości rozwojowych?

II. CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU

Program przeznaczony jest dla uczniów Zespołu Szkół Publicznych w Czerniejewie, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Udział w realizacji programu pozwoli wyrobić w uczniach takie cechy jak: pracowitość, systematyczność, staranność, życzliwość, tolerancyjność oraz pozytywny obraz siebie. Cechy te będą pomagały każdemu uczniowi właściwie funkcjonować w społeczności szkolnej.

1. CELE PROGRAMU

Cele ogólne:

1. Rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia.
2. Rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia.
3. Wspieranie rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijanie ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno - pedagogicznej dla uczniów.

Cele szczegółowe:

- Określenie zdolności i zainteresowań ucznia.
- Określanie przyczyn niepowodzeń szkolnych.
- Rozwijanie mocnych stron uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

- Wywoływanie i wzmacnianie motywacji poznawczej.
- Wdrażanie do samodzielnego uczenia się, korzystania z różnych źródeł informacji.
- Kształtowanie umiejętności dzielenia się swoją wiedzą z innymi uczniami.
- Wyrównywanie i kompensowanie deficytów poznawczych i rozwojowych
- Zapewnienie uczniom możliwości lepszego przygotowania do dalszego kształcenia.
- Budowanie poczucia własnej wartości, pozytywnego obrazu siebie i prawidłowej postawy do dalszej nauki
- Psychoedukacja dla rodziców, wsparcie merytoryczne dla nauczycieli.

2.FORMY I METODY PRACY

Formy:

W szkole pomoc psychologiczno - pedagogiczna jest udzielana uczniom w formie :

1. Zajęć rozwijających uzdolnienia. Organizuje się dla uczniów szczególnie uzdolnionych oraz prowadzi się przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Liczba uczestników wynosi do 8.

2. Zajęć dydaktyczno - wyrównawczych. Organizuje się dla uczniów mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego. Liczba uczestników zajęć wynosi do 8.

3. Zajęć specjalistycznych :

a) korekcyjno - kompensacyjnych; organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się; liczba uczestników zajęć wynosi do 5

b) logopedycznych; organizuje się dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej; liczba uczestników zajęć wynosi do 4.

c) socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; organizuje się dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne; liczba uczestników zajęć wynosi do 10.

4. Porad i konsultacji dla uczniów.

5. Porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń dla rodziców i nauczycieli.

Metody:

- metody problemowe;
- metody prezentowania własnych poglądów;
- metody kształcące umiejętność argumentacji;
- metody aktywizujące;

- metody pozwalające uczniowi oceniać stan swojej wiedzy;
- metody kształtujące prawidłowe stosunki interpersonalne;
- metody kształtujące poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- metody stosowania zdobytej wiedzy w praktyce;
- metody rozwijania zainteresowań;
- metody skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach.
- indywidualizacja nauczania

3. EFEKTY

Wśród zamierzonych skutków oddziaływań najistotniejsze to:

- kompensacja deficytów
- rozwój ucznia ukierunkowany na jego sukces;
- uświadomienie uczniom jego potencjału twórczego;
- wdrożenie do systematycznej i samodzielnej pracy;
- rozwijanie i budowa zasobów ucznia.

4. EWALUACJA PROGRAMU

1. Należy pamiętać o ciągłym i systematycznym utrwalaniu przez uczniów zdobytych i wypracowanych umiejętności.

2. Modyfikowanie programu w trakcie jego realizacji.

3. Podsumowanie programu po roku.

Pozytywnym skutkiem tego programu powinna być zwiększona efektywność funkcjonowania ucznia w szkole wobec stawianych mu wymagań, wyzwań oraz jego własnych potrzeb rozwojowych, poznawczych, społecznych i emocjonalnych.

Na koniec należałoby przeprowadzić ankietę wśród uczniów uczęszczających na zajęcia, dotyczącą samooceny i ich stosunku do zajęć. Najlepszym zaś badaniem tego problemu będą wyniki osiągnięte przez uczniów na koniec roku szkolnego.

III. CHARAKTERYSTYKA SYLWETKI UCZNIĄ

Rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych i ich uwarunkowania

Pod pojęciem *uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja,

dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). W grupie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się również uczniowie wybitnie zdolni, uczniowie z trudnościami adaptacyjnymi związanymi ze zmianą środowiska edukacyjnego a także dzieci znajdujące się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej. Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.

1. Uczniowie niepełnosprawni

• Uczniowie z upośledzeniem umysłowym

Upośledzenie umysłowe charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętne ogólnym funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, uspołecznienia, korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy. Niepełnosprawność intelektualna jest stanem, nie chorobą. Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stanowią najliczniejszą grupę wśród niepełnosprawnych. W tej grupie edukacyjnej znajdują się uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, ale także uczniowie, których upośledzenie umysłowe występuje jako jeden z symptomów ich niepełnosprawności ruchowej (mózgowego porażenia dziecięcego) lub autyzmu. Zaburzenia rozwojowe ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mają charakter globalny i obejmują zarówno funkcje instrumentalne (percepcja, pamięć, uwaga, myślenie, mowa, sprawności motoryczne i manualne), jak i kierunkowe (motywacja uczenia się, kontrola emocjonalna, potrzeba osiągnięć). Zaburzenia te mogą być przyczyną trudności w opanowywaniu wiadomości i umiejętności z zakresu wszystkich przedmiotów realizowanych w szkole. Myślenie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ma charakter konkretno-obrazowy, sytuacyjny. Dlatego też ważne jest możliwie szerokie stosowanie czynności konkretnych, doświadczeń i obserwacji, zanim uczeń przejdzie do schematu, kodu, symbolu. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim najlepiej przyswajają wiedzę wykorzystując bezpośrednie poznanie. Podczas realizacji treści nauczania (szczególnie abstrakcyjnych) należy stosować szeroko rozumianą zasadę poglądowości i przedstawiać zagadnienia na konkretnych przykładach odwołujących się do wydarzeń, których byli uczestnikami oraz demonstrowania omawianych tematów za pomocą ilustracji, modeli, zdjęć, itp. Należy stosować symulacje lub inscenizacje, które wzbudzają zainteresowanie uczniów. Granicą ich możliwości intelektualnych jest poziom odpowiadający orientacyjnie dzieciom 11-12-letnim o prawidłowym rozwoju umysłowym. Także

inne zaburzenia myślenia powodują znaczące trudności edukacyjne: sztywność myślenia, wolne tempo, myślenie mało samodzielne. Dlatego też najczęściej poza zasięgiem ich możliwości poznawczych są treści

O charakterze abstrakcyjnym, wymagające logicznego myślenia, wyciągania wniosków, abstrahowania i samodzielnych rozwiązań. Trudności edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wynikają także z zaburzeń koncentracji uwagi, ubożego zasobu słów, niejasnych, niedokładnych wrażeń zmysłowych, zaburzonej pamięci logicznej. W organizowaniu procesu edukacyjnego należy również mieć na uwadze problemy tych uczniów w sferze uczuciowo-emocjonalnej i w zakresie zachowań społecznych. Proces nabywania wiedzy przez tych uczniów jest znacznie utrudniony. Wynika to z faktu, że zarówno ich funkcjonowanie poznawcze jak i proces myślenia oraz podejmowana działalność praktyczna są ograniczone. Poszczególne funkcje psychiczne rozwijają się wolniej i nie osiągają pełnej dojrzałości. Myślenie pozostaje w fazie konkretno - wyobrażeniowej (operacje myślowe odwołują się do konkretnego). Najbardziej upośledzony jest rozwój myślenia abstrakcyjnego, brak jest wyższych form myślenia. Charakterystyczna jest nieudolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczną całość, z czego wypływa ubóstwo wnioskowania i sądów. Spostrzeganie cechuje globalne ujmowanie faktów. Zakres spostrzegania jest wąski, tj. w tym samym czasie dziecko lekko upośledzone umysłowo spostrzega mniej przedmiotów, niż dziecko z rozwojem prawidłowym. Zaburzenia spostrzegania wiążą się ze słabo rozwiniętą funkcją analizy

i syntezy. Dominuje uwaga mimowolna, choć wraz z wiekiem i nauczaniem wzrasta trwałość uwagi dowolnej. Uwaga często bywa rozproszona i przyciągana przez bodziec intensywniejszy lub niezwykły. Mała jest podzielność uwagi. Słabo rozwinięta pamięć powoduje trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem. Nowy materiał przyswajany jest bardzo wolno i wymaga wielokrotnych powtórzeń. Zaburzona jest głównie pamięć logiczna, mniej zaś mechaniczna.

Mowa w upośledzeniu lekkim często pod względem formy i składni nie różni się od mowy dzieci w normie intelektualnej. Stwierdza się uboższy zasób słów przy przewadze słownictwa biernego nad czynnym. Emocje uczniów z upośledzeniem umysłowym charakteryzują się sztywnością oraz małym zróżnicowaniem. Słabo jest rozwinięta zdolność opanowywania popędów, występuje niedorozwój uczuć wyższych związany z brakiem zdolności do rozumienia pojęć abstrakcyjnych. Brak jest przeżyć emocjonalnych wiążących się z zainteresowaniami i działalnością poznawczą. Inną cechą charakterystyczną jest nieadekwatność emocji, która związana jest z brakiem możliwości odróżniania przez dzieci z upośledzeniem umysłowym spraw istotnych od błahych. Zachowanie tych dzieci charakteryzuje się impulsywnością, brakiem przemyślenia,

konsekwencji i przewidywania. Sposób działania i reagowania zależy przede wszystkim od ich temperamentu. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wykazują często brak inicjatywy i samodzielności, łatwo ulegają sugestii, charakteryzują się biernością, słabym krytycyzmem. Powoduje to szereg trudności w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy, m.in.:

- brak samodzielności, pomysłowości, inicjatywy i przemyślanego planu działania,
- trudności w zakresie analizy, syntezy, abstrahowania i wnioskowania,
- zaburzenia orientacji przestrzennej,
- niski poziom sprawności grafomotorycznej,
- niedorozwój uczuć wyższych (społecznych, moralnych, patriotycznych, estetycznych),
- większą niż u dzieci z normą intelektualną niestałość emocjonalną, impulsywność,
- nieadekwatną samoocenę,
- gorszą samokontrolę,
- mniejsze poczucie odpowiedzialności,
- trudności powiązania nowej wiedzy z wcześniej posiadaną,
- trudności w stosowaniu zdobytej wiedzy w konkretnym działaniu,
- zwolnione tempo pracy,
- zaniżoną samoocenę.

Trudności te ujawniają się w szczególności w:

- przyswajaniu pojęć, umiejętności ich definiowania i budowania systemu pojęć - dotyczy to szczególnie przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia), ale także treści historycznych, społecznych, moralnych i estetycznych;
- wydawaniu opinii, sądów, argumentowaniu, wartościowaniu (uzewnętrznianiu swoich myśli szczególnie wówczas, gdy treść wypowiedzi oderwana jest od społecznego kontekstu);
- wnioskowaniu nawet na materiale konkretnym, ale szczególnie na materiale abstrakcyjnym, symbolicznym;
- opanowywaniu podstawowych technik szkolnych: czytania, pisania, liczenia mówienia;
- odpowiednim odbiorze intencji i rozumieniu innych osób;
- trwałym zapamiętywaniu treści, szczególnie powiązanych ze sobą logicznie;

- zaburzonej uwadze (trudności z koncentracją, zdolnością selekcjonowania informacji)

W przypadku uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim należy przewidywać znaczące zróżnicowanie ich zdolności w nabywaniu wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin/przedmiotów. Rozwój poznawczy tych uczniów jest nieharmonijny. Cecha ta może utrudniać prowadzenie systematycznej i efektywnej pracy pedagogicznej. Można przyjąć, że efekty edukacyjne ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim nie zależą wyłącznie od jego ogólnego poziomu intelektualnego, ale także od zainteresowań, motywacji, jak również ujawnianych niekiedy zdolności w jakiejś dziedzinie.

• **Uczniowie słabo widzący**

Wśród dzieci z uszkodzonym wzrokiem ze względu na stopień ostrości widzenia wyróżnia się trzy podstawowe grupy: dzieci całkowicie niewidome, dzieci z resztkami wzroku, dzieci słabo widzące. Stopień ostrości wzroku w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie tych dzieci w różnych sferach, w tym także w zakresie wszelkich aktywności edukacyjnych. Poza ostrością wzroku na funkcjonowanie wzrokowe (tj. umiejętność wykonywania czynności z wykorzystaniem wzroku) ucznia może mieć wpływ wiele czynników:

- pole widzenia, motoryka gałek ocznych, percepcja barw, widzenie obuocne,
- dyspozycje indywidualne,
- stan zdrowia, kondycja psychofizyczna (motywacja, koncentracja uwagi, dodatkowe zaburzenia),
- środowisko fizyczne (m.in. oświetlenie, wielkość, barwa, kształt oglądanych obiektów, kontrast i przestrzeń) oraz środowisko społeczne (np. akceptacja, tworzenie warunków stymulujących rozwój dziecka).

Zróżnicowane przyczyny uszkodzenia wzroku i różne czynniki wpływające na funkcjonowanie wzrokowe uczniów powodują zróżnicowanie ich potrzeb i możliwości. W celu ustalenia wskazówek do pracy z uczniem z wadą wzroku konieczna jest rzetelna wiedza o stopniu ostrości jego wzroku, ale także o warunkach zewnętrznych (jakie światło, odległość, barwy otaczających przedmiotów są potrzebne, by dziecko funkcjonowało optymalnie), o kondycji psychofizycznej dziecka i środowiskowych uwarunkowaniach jego rozwoju. Zakres diagnozy powoduje, że w jej przebieg powinni być zaangażowani specjaliści (m.in. okulista, pediatra, psycholog, pedagodzy i inni specjaliści - w miarę potrzeb) oraz rodzice, którzy mają dużą wiedzę na temat wykonywania przez dziecko czynności dnia codziennego (m.in. samodzielności,

socjalizacji, poruszania się). Na podstawie wyników kompleksowej diagnozy nauczyciel powinien wiedzieć :

- na ile dziecko widzi i w jakich warunkach,
- co należy zrobić, aby poprawić warunki funkcjonowania wzrokowego (np. zastosowanie pomocy optycznych lub dodatkowych ćwiczeń usprawniających widzenie),
- czy i jakie prowadzić zajęcia usprawniające funkcjonowanie pozostałych zmysłów.

Do grupy uczniów słabo widzących zalicza się tych, których ostrość widzenia po korekcie optycznej sięga 0,3 pełnej ostrości. Uczniowie słabo widzący - z uwagi na zaburzenia rodzaju widzenia - mają zróżnicowane kłopoty i trudności: u uczniów z uszkodzeniami widzenia obwodowego występuje „widzenie lunetowe” (uczeń potrafi czytać drobny druk, zauważa lecący samolot, ale ma trudności z poruszaniem się w przestrzeni, spada ze schodów, nie potrafi złapać rzuconej do niego piłki, nie czyta mapy ani wzoru matematycznego); uczniowie z uszkodzeniem widzenia centralnego cierpią natomiast na zmniejszenie ostrości wzroku (swobodnie poruszają się, ale mają trudności w czytaniu, pisaniu, odróżnianiu szczegółów na obrazkach i na mapie). Dodatkowo uczniom tym mogą w nauce przeszkadzać: mroczki (ciemne plamki przed oczami), oczopląs, zaburzenia w adaptacji do zmiennego oświetlenia (np. zaburzenia widzenia występujące wieczorem), światłowstręt, daltonizm (zaburzenia w rozpoznawaniu barw), zaburzenia akomodacyjne (zaburzenia zdolności przystosowywania się do patrzenia na przedmioty znajdujące się w różnej odległości). Uczniowie słabo widzący to tacy sami uczniowie jak inni z tą tylko różnicą, że widzą inaczej. Istotne jest to, jak głęboki mają ubytek wzroku i w jakim okresie życia utracili zdolności widzenia. Jest to bardzo niejednorodna grupa. Do celów edukacyjnych uczniowie ci otrzymują z publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, gdyż wymagają stosowania specjalnych form, metod i specjalnej organizacji pracy.

- **Uczniowie słabo słyszący**

Trudności uczniów słabo słyszących, na jakie napotykają w procesie edukacji, podobnie jak w przypadku uczniów z innymi rodzajami niepełnosprawności, w znacznym stopniu wpływają na osiągnięcie - optymalnych z punktu widzenia ich możliwości i specyfiki dysfunkcji narządu słuchu - sukcesów edukacyjnych, samodzielności i adaptacji społecznej. Uczniowie z wadą słuchu słabo radzą sobie z wybieraniem istotnych bodźców sygnałowych spośród werbalnych elementów zadania. Często dokonują niewłaściwej selekcji i organizacji materiałów bodźcowych. Uczeń słyszący dostrzega analogię między dwoma zadaniami

O różnej treści, ale podobnym problemie. Potrafi wykorzystać rozwiązanie jednego zadania w toku rozwiązywania drugiego. Natomiast uczeń z wadą słuchu słabo lub wcale nie dostrzega tych związków, każde zadanie traktuje oddzielnie i mozolnie je rozwiązuje. Dlatego większa różnorodność, zbyt złożone zależności mogą być poza jego możliwościami percepcyjnymi, a w takim przypadku stanowią zakłócenia, dodatkową trudność, związaną z objęciem uwagą większej liczby informacji. Uczniowie z uszkodzonym słuchem stanowią grupę niezwykle zróżnicowaną pod względem możliwości nabywania i doskonalenia systemu językowego. W przypadku uszkodzenia słuchu co następuje pozbawienie lub ograniczenie dostępu do bodźców słuchowych, wpływa na zahamowanie lub zaburzenie kształtowania się kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, których poziom rozwoju wyznacza jakość kontaktów społecznych, a także decyduje o tempie i jakości przyswajania wiadomości i umiejętności szkolnych.

- **Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową**

Niepełnosprawność ruchowa jest przejawem różnorodnych schorzeń i zdarzeń losowych, których rodzaj i nasilenie utrudnia, a niekiedy uniemożliwia opanowanie wiedzy

i umiejętności szkolnych, jak również ogranicza samodzielność, niezależność życiową. Trudności edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością ruchową zależą od rodzaju uszkodzenia (dotyczące ośrodkowego lub obwodowego układu nerwowego), okresu, w którym doszło do niepełnosprawności (wrodzona lub nabyta), stopnia niepełnosprawności (lekka, umiarkowana czy znaczna). W szczególnie trudnej sytuacji są uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym, u których niepełnosprawność spowodowana jest uszkodzeniem mózgu we wczesnym okresie życia. Powoduje to, że niepełnosprawność ruchowa nie dotyczy tylko sfery ruchowej, ale również funkcjonowania pozostałych analizatorów i możliwości integracji wrażeń z nich dopływających. Niepełnosprawność ruchowa niekorzystnie wpływa na możliwości edukacyjne dzieci i młodzieży, gdyż każda aktywność szkolna wiąże się z ruchem, który u tych uczniów jest z reguły ograniczony. Rozwój poznawczy opiera się na własnej aktywności dziecka i samodzielnie zdobytych doświadczeniach, których dzieci niepełnosprawne ruchowo są w mniejszym lub większym stopniu pozbawione. Nie wykształcają na odpowiednim poziomie lokomocji, manipulacji, schematu ciała, orientacji przestrzennej i rozumienia stosunków przestrzennych, a nieraz również motoryki aparatu artykulacyjnego. Pojawić się też mogą zaburzenia w spostrzeganiu i trudności w prowadzeniu obserwacji ze względu na uszkodzenia ruchomości gałek ocznych i problemy z przekraczaniem wzrokiem środkowej linii ciała. Wiele aktywności edukacyjnych, które wymagają właściwego chwytania i współpracy obu rąk (manipulowanie przedmiotami/pomocami dydaktycznymi, prowadzenie doświadczeń) może być nieosiągalnych przez ucznia z niepełnosprawnością ruchową.

Do tego często dołączają się ograniczenia w pamięci ruchowej i trudność w odtworzeniu pokazanego ruchu, a szczególnie w odpowiedniej kolejności sekwencji ruchowej.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć dodatkowo problemy z:

- przyjęciem prawidłowej pozycji siedzącej, zwłaszcza przez dłuższy czas (powoduje to szybkie męczenie się, utrudnia koncentrację uwagi w trakcie zajęć, prowadzenie obserwacji);
- wodzeniem wzrokiem (trudności z czytaniem, kontrolowaniem wykonywanych czynności, prowadzeniem obserwacji);
- występowaniem synkinezji, czyli dodatkowych ruchów, zbędnych z punktu widzenia celu i efektu wykonywanej czynności (powoduje niepotrzebne zużycie energii i znacznie wydłuża czas wykonywanej czynności);
- zaburzeniami motorycznymi mowy (trudności z gramatyczną budową zdań zarówno w wypowiedziach ustnych jak i pisemnych; w ciężkich zaburzeniach dziecko może zupełnie nie mówić).

Uczeń z niepełnosprawnością ruchową może mieć szczególne problemy z realizacją wymagań związanych z umiejętnościami wykonawczymi (z powodu wyżej opisanych zaburzeń). Dlatego też część tych umiejętności powinna być przełożona z *potrafi wykonać* na formę *wie, jak wykonać*. W grupie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową są uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym.

Mózgowe porażenie dziecięce (mpd) nie jest chorobą, lecz zespołem niepostępujących objawów, wynikających z trwałego uszkodzenia mózgu, znajdującego się w stadium nie zakończonego rozwoju. Uszkodzenie mózgu może polegać na ubytku tkanki nerwowej lub jej wadliwym funkcjonowaniu. Obraz tych objawów zmienia się wraz z wiekiem. Objawy kliniczne pojawiają się stopniowo zgodnie z porządkiem dojrzewania poszczególnych struktur mózgowych. Lokalizacja uszkodzenia mózgu warunkuje deficyty różnych funkcji: ruchu, wzroku, mowy, funkcji poznawczej, emocjonalnej. Rozległość i cechy uszkodzenia wpływają na intensywność objawów klinicznych i rokowanie. W obrębie narządu ruchu obserwujemy u dzieci porażenia i niedowłady, zaburzenia napięcia mięśniowego, występowanie ruchów mimowolnych, zaburzenia równowagi i niezborność ruchów. Mogą im towarzyszyć: zaburzenia mowy, zaburzenia wzroku, zaburzenia słuchu, upośledzenie umysłowe, padaczka, zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne i inne. Często występują również tzw. deficyty fragmentaryczne: zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia lateralizacji, zaburzenia schematu własnego ciała i brak orientacji w

przestrzeni, zaburzenia myślenia abstrakcyjnego, zaburzenia koncentracji uwagi, zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej.

W przebiegu mózgowego porażenia dziecięcego dochodzi do upośledzenia funkcji oraz powstania deformacji w tułowiu i kończynach. W związku z tym długotrwałe, wielogodzinne przebywanie w jednej pozycji bez jej zmian oraz brak codziennej rehabilitacji ruchowej w warunkach szkolnych może być przyczyną nasilenia wspomnianych deformacji i następnych dolegliwości bólowych, pogorszenia wydolności oddechowej i bardzo poważnych komplikacji zdrowotnych. Mózgowe porażenie dziecięce zaburza koordynację i precyzyjne ruchy ręki, doprowadzając również do przykurczów i deformacji. Padaczka jest objawem uszkodzenia mózgu, w którym powstają ogniska generujące ataki padaczkowe. Padaczka pogarsza funkcjonowanie dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym głównie z powodu przyjmowanych leków, które są konieczne (redukują liczbę napadów), ale jednocześnie mają działania uboczne: mogą powodować trudności poznawcze, zaburzenia zachowania i uwagi, utrudniać naukę. Również same napady, jeśli się powtarzają, dezorganizują życie dziecka, przede wszystkim w szkole. U dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym zaburzenia mowy różnego typu i stopnia są spowodowane przede wszystkim uszkodzeniem tych okolic mózgu, które odpowiadają za czynności ruchowe mięśni biorących udział w wytwarzaniu dźwięku, głosek i oddychaniu. Zaburzenia mowy częściej występują u dzieci z porażeniem prawostronnym, u których jest uszkodzona lewa półkula mózgu, dominująca dla mowy (włókna nerwowe idące od mózgu do mięśni ulegają skrzyżowaniu, stąd prawą stroną ciała steruje lewa półkula). Zaburzenia mowy u dzieci z mpd mogą mieć też podłoże społeczne i wynikają z ograniczenia możliwości nabywania doświadczeń, słabego kontaktu emocjonalnego z otoczeniem, zwłaszcza z rówieśnikami lub też z lęku, że niewyraźna mowa nie zostanie zrozumiana. Zaburzenia mowy mogą również wynikać z braku motywacji lub opóźnienia rozwoju umysłowego. Inną przyczyną może być pierwotne uszkodzenie narządu słuchu. Część z tych dzieci, mimo nawet wcześniej podjętej terapii logopedycznej, nie nauczy się mówić lub ich mowa nie będzie w wystarczający sposób zaspokajała ich potrzeb komunikacyjnych. Każdemu z nich można dać narzędzie do komunikowania się. W praktyce szkoły masowej jest to poważne wyzwanie dla nauczycieli i pozostałych uczniów w klasie. Poziom rozwoju umysłowego jest jednym z najistotniejszych czynników determinujących rozwój dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. Im wyższy jest poziom inteligencji, tym wyższy też potencjał dziecka do przystosowania się (mimo niepełnosprawności ruchowej) i radzenia sobie w życiu. Dla dziecka z prawidłowym poziomem rozwoju umysłowego, mimo poważnych trudności w sferze ruchowej, są znacznie szersze perspektywy związane z edukacją i uzyskaniem kompetencji do podjęcia pracy. Zaburzenia wzroku występują dość często wśród dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. W

ponad połowie przypadków nie stwierdza się anomalii w narządzie wzroku, a przyczyna tkwi w uszkodzeniu mózgowych struktur związanych z funkcją widzenia. Zaburzenia wzroku u dzieci z mpd przybierają formę krótkowzroczności, dalekowzroczności, zaburzeń akomodacji, ubytków w polu widzenia. Poważnym problemem u tych dzieci są nieprawidłowe ruchy gałek ocznych, utrudniające podążanie wzrokiem za poruszającym się przedmiotem. Często występujący zez powoduje zmiany w polu widzenia, pogorszenie ostrości wzroku, niedowidzenie. Małe dzieci z mpd mają problemy w postrzeganiu, w prawidłowym widzeniu barw, kształtów, określaniu stosunków przestrzennych. U starszych zaburzenia wzroku powodują problemy w pisaniu i czytaniu, zwiększoną męczliwość, zaburzenia koncentracji uwagi. Przyczyną zaburzeń słuchu u dzieci z mpd może być uszkodzenie elementów nerwowych narządu słuchu, w tym receptora słuchowego, dróg nerwowych i obszarów mózgu odpowiedzialnych za opracowanie bodźców dźwiękowych. Dzieci mogą niewyraźnie słyszeć lub nie rozumieć mowy. Narząd słuchu jest funkcjonalnie powiązany z narządem mowy. Zaburzenia słuchu mogą prowadzić do powstania mowy zniekształconej, dodatkowo upośledzając wymowę utrudnioną u dzieci z mpd przez porażenie mięśni artykulacyjnych. U dzieci z mpd zdarza się również nadwrażliwość na bodźce słuchowe wynikająca z uszkodzenia mózgu. Zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej opóźniają rozwój kolejnych etapów chwytu, co pociąga za sobą trudności w ubieraniu się, jedzeniu, toalecie, a w późniejszym czasie powoduje trudności w pisaniu. Zaburzenia schematu ciała (somatognozji) - u dzieci z mpd może dochodzić do zaburzeń obrazu własnego ciała, w konsekwencji problemów z rozwojem własnej tożsamości, następowych problemów wychowawczych, poznawczych i rozwoju mowy. Na co dzień zaburzenia schematu ciała u dzieci z mpd mogą się przejawiać trudnościami w ubieraniu się, problemami w szkole, w tym problemami zachowania, związanymi z niską samooceną i złym obrazem własnego ciała.

U dzieci z mpd uświadomienie sobie odmienności własnego ciała może obniżać ich poziom

motywacji, a nawet prowadzić do depresji. Zaburzenia w orientacji przestrzennej to na przykład zaburzenia: w przestrzeni własnej osoby, w przestrzeni okołosobowej, w przestrzeni bliskiej, dezorientacja topograficzna, upośledzenie czynności konstrukcyjnych i grafomotorycznych. Zaburzenia lateralizacji - każde dziecko ma przewagę funkcjonalną jednej strony ciała nad drugą (prawej nad lewą lub odwrotnie). Skrzyżowana lateralizacja może powodować zaburzenia schematu ciała. U dzieci z mpd niektóre objawy mogą być związane z opóźnieniem rozwoju lateralizacji. Rodzi to u nich różnorodne trudności w pisaniu i czytaniu. Zaburzenia koncentracji uwagi - dzieci z mpd charakteryzują się łatwą męczliwością psychiczną oraz nadmierną wrażliwością układu nerwowego, wynikającą z uszkodzenia mózgu. Mają również problemy w postrzeganiu. Do tego mogą dochodzić uboczne skutki działania leków

przeciwpadaczkowych, poczucie dyskomfortu lub bólu wywodzące się z deformacji neuroortopedycznych. Ich problemem w szkole są zaburzenia koncentracji uwagi. Zaburzenia myślenia abstrakcyjnego - u dzieci z mpd zaburzenia myślenia, a szczególnie myślenia abstrakcyjnego, wynikają z nieprawidłowego działania analizatorów (narządu wzroku, słuchu), obniżonego poziomu rozwoju umysłowego, ograniczonych możliwości nabywania doświadczeń (w tym wynikających z utrudnień w zakresie przemieszczania się i czynności manualnych). Powoduje to, że u dzieci z mpd nie wykształca się poprawne rozumowanie i najczęściej w przyszłości w szkole pojawiają się u nich trudności w matematyce. Powyższe zaburzenia mogą występować w różnym nasileniu i w różnej kombinacji. Powodują one bardzo różnorodne problemy w uczeniu się. Nie ma dwojga dzieci z jednakowym obrazem mpd i z tymi samymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla zaspokojenia złożonych specjalnych potrzeb edukacyjnych i zdrowotnych uczniów z mpd w szkole konieczna jest kompleksowa wiedza z wielu dziedzin, profesjonalne wsparcie oraz stworzenie jak najbardziej dostępnego dla nich środowiska nauki. W przebiegu edukacji ucznia z mpd istotnym jest położenie dużego nacisku na kształtowanie podstawowych umiejętności społecznych, kształtowanie motywacji do samodzielnego funkcjonowania i uczestnictwa w życiu społecznym. Stąd tak ważne jest zdecydowane ograniczenie liczby uczniów tej grupy, którzy otrzymują wskazania poradni psychologiczno- pedagogicznej do realizacji obowiązku szkolnego w formie nauczania indywidualnego.

2. Uczniowie z chorobami przewlekłymi

Uczniowie przewlekle chorzy, których stan zdrowia pozwala na uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej, w tym integracyjnej, posiadają możliwość skorzystania w szkołach z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w związku z ich schorzeniami. Pomoc tę organizuje się na podstawie opinii, wydanej przez poradnię psychologiczno- pedagogiczną. Opinie takie mają na celu poinformowanie rodziców i dyrektora szkoły o potrzebach emocjonalnych i edukacyjnych dziecka oraz wskazanie warunków, których spełnienie poprawi komfort psychiczny ucznia (istotna może być np. liczebność oddziału, do którego ten uczeń uczęszcza, usytuowanie oddziału w budynku szkolnym lub wyposażenie szkoły w sprzęt dostosowany do potrzeb zdrowotnych tego ucznia).Uczeń przewlekle chory, z tytułu przebiegu choroby oraz konieczności przyjmowania leków, napotyka na wiele utrudnień w przyswajaniu wiedzy i radzeniu sobie z wypełnianiem obowiązku szkolnego. Jednak stan zdrowia uczniów przewlekle chorych bardzo często nie wymaga ubiegania się o orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania i naukę w domu czy też leczenia szpitalnego, wymaga natomiast zapewnienia odpowiednich warunków do nauki w klasie szkolnej,

co dotyczy zarówno samej organizacji pracy, jak i odpowiedniego podejścia psychopedagogicznego.

W pracy z uczniem przewlekle chorym nauczyciel powinien zwrócić uwagę na

- rodzaj choroby i wpływ leków na organizm, ze szczególnym uwzględnieniem procesów poznawczych - są to warunki niezbędne, które musi brać pod uwagę dostosowując formy i metody pracy do możliwości psychofizycznych danego ucznia,
- odpowiednią organizację czasu pracy ucznia w szkole (konieczność przerw) i w domu (szczególnie ważne jest dobre rozeznanie, ile czasu uczeń może przeznaczyć na odrabianie pracy domowej, a ile czasu musi przeznaczyć na odpoczynek),
- symptomy słabszego samopoczucia i nagłego pogorszenia się stanu zdrowia oraz poznać sposób niesienia pomocy (np. czy wystarczy tylko wyprowadzić ucznia z klasy, czy od razu wzywać lekarza/pogotowie),
- konieczność zapewnienia pomocy przy nadrabianiu zaległości związanych z absencją (uczniowie ci często opuszczają zajęcia szkolne lub długo są nieobecni nawet przechodząc zwykłą gripę),
- utrudnienia związane z wolniejszym funkcjonowaniem procesów poznawczych: uwagi, pamięci, oraz wolniejszą pracą analizatora wzrokowego i słuchowego, czego konsekwencją są często gorsze oceny, nieadekwatne do potencjalnych możliwości intelektualnych,
- utrudnienia związane ze słabszą wydolnością fizyczną, powodującą szybsze męczenie się a także częstsze występowanie wtórnych zaburzeń somatycznych,
- utrudnienia związane ze słabą integracją z zespołem klasowym, prowadzącą do samotności dziecka, do czego przyczynia się częsta absencja oraz niemożność brania udziału w szkolnych wycieczkach, zabawach i imprezach okolicznościowych, a także rodzaj choroby i nasilenie jej symptomów np. nieprzyjemne ataki dzieci chorych na epilepsję czy też widoczne zmiany skórne uczniów cierpiących z powodu alergii,
- zapewnienie pomocy przy wchodzeniu w grupę rówieśniczą (uczniowie przewlekle chorzy są często spychani na margines klasy, a im większy stopień zaawansowania choroby i nasilenie jej symptomów, tym gorsza integracja ze zdrowymi rówieśnikami).

3. Uczniowie z ADHD

Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ADHD (ang. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) to grupa dzieci, które charakteryzują się problemami w zakresie zachowania przystosowawczego. W grupie osób charakteryzujących się zaburzeniem zachowania przystosowawczego należy odrębnie skupić się na zaburzeniach zachowania oraz na problemie funkcjonowania dzieci z ADHD ze względu na różnicujące je kryteria diagnostyczne przy jednoczesnym zauważeniu częstego współwystępowania obu omawianych zaburzeń. Dzieci z ADHD, pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego, wykazują duże trudności w nauce, ponieważ mają kłopoty z koncentracją uwagi, z jej podzielnością oraz dość często dodatkowo charakteryzują się nadmierną pobudliwością i aktywnością ruchową. Uczniowie z ADHD w polskim systemie oświatowym otrzymują opinie z poradni psychologiczno pedagogicznych. Włączenie tej grupy uczniów do grona dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zagwarantowanie im prawa do pomocy w edukacji w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej powinno ograniczyć kierowanie tej grupy dzieci do nauczania indywidualnego, które jest tylko doraźnym rozwiązaniem problemu, a w rzeczywistości pogłębia jeszcze trudności związane z adaptacją społeczną i przygotowaniem do samodzielnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w dorosłym życiu. Uczniowie z ADHD przejawiają wiele zaburzeń utrudniających im naukę w klasie szkolnej:

- nie są w stanie skoncentrować się na szczegółach podczas zajęć lub w czasie wykonywanej pracy,
- mają trudności z utrzymywaniem uwagi na zadaniach i grach,
- często nie stosują się do podawanych kolejno instrukcji i mają kłopoty z dokończeniem zadań i wypełnianiem codziennych obowiązków,
- często mają trudności ze zorganizowaniem sobie pracy,
- często gubią rzeczy niezbędne do pracy lub innych zajęć,
- łatwo rozpraszają się pod wpływem zewnętrznych bodźców,
- często nie są w stanie usiedzieć w miejscu,
- często chodzą po pomieszczeniu lub wspinają się na meble w sytuacjach, gdy jest to zachowanie niewłaściwe,
- często są nadmiernie gadatliwi,
- często mają kłopoty z zaczekaniem na swoją kolej,

- często przerywają lub przeszkadzają innym (wtrącają się do rozmowy lub zabawy).

4. Uczniowie z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się

Termin *uczniowie z poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się* obejmuje kilka grup dzieci i młodzieży:

- grupę ekspresji językowej, to znaczy tych, którzy słyszą i rozumieją mowę, jednak nie mogą jej używać w ogóle i do ekspresji potrzebują alternatywnych form języka. Do tej grupy należeć mogą osoby z normą intelektualną, ale i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z autyzmem, z całkowitą afazją ruchową wrodzoną lub nabytą np. w konsekwencji wypadku lub nowotworu mózgu, itd.;
- grupę języka alternatywnego, której przedstawiciele mają problem zarówno z rozumieniem mowy jak też z językową ekspresją werbalną; aby porozumiewać się z nimi językowo, dla całego procesu trzeba ustanowić język alternatywny: formę komunikacji, dzięki której osoby te nauczą się rozumieć przekaz innych i na bazie tej umiejętności same zaczną jej używać. Szczególnymi przedstawicielami tej grupy są niesłyszący, jednak dla nich opracowano odrębne metody. Tu mówimy raczej o osobach, u których sam zmysł słuchu działa prawidłowo, a zaburzenia rozumienia spowodowane są innymi czynnikami. Dotyczy to osób z autyzmem, z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, jak np. w afazji sensorycznej, w głębszym upośledzeniu umysłowym. W tej grupie są też uczniowie niesłyszący z niepełnosprawnością ruchową, którzy nie mogą korzystać z tradycyjnych metod surdopedagogiki;
- grupę wsparcia językowego; są w niej dzieci i młodzież, które rozumieją mowę i podejmują próby mówienia, jednak przekaz werbalny nie jest zrozumiały i adekwatny do potrzeb oraz możliwości poznawczych i społecznych dziecka. Dla nich język alternatywny ma stanowić uzupełnienie lub wsparcie języka mówionego. Dla tych, którzy wciąż uczą się mowy i języka (mają zajęcia logopedyczne polegające na wywoływaniu i korygowaniu głosek, sylab, słów, zdań), ma stać się rusztowaniem dla tej umiejętności, ułatwić i udrożnić naukę.

Uczeń niemówiący w szkole

Komunikowanie się między uczniem i nauczycielem, a także między rówieśnikami, jest kluczem do edukacji i wychowania. Dzieci i młodzież z opisywanej grupy, które nie mają dostępu do żadnej formy języka, nie są w stanie uczestniczyć w pełni w procesie dydaktycznym, ich aktywny udział we własnej edukacji jest poważnie lub całkowicie ograniczony. Na lekcji są na ogół biernymi słuchaczami i obserwatorami (zwłaszcza, jeśli dodatkowo są to osoby niepełnosprawne ruchowo). Nie uczą się odpowiednio do swojego poziomu intelektualnego, który z powodu problemów w

komunikacji często bywa niewłaściwie oceniany przez diagnostów. Umiejętności poznawcze uczniów niemówiących są więc nadinterpretowane lub - co częstsze - oceniane poniżej rzeczywistego poziomu. W procesie edukacji uczniowie niemówiący często nie mogą decydować o własnym położeniu, chęciach, woli, decyzjach. Decydują za nich inni ludzie, wytwarzając lub utrwalając postawę bierności i wyuczonej bezradności. Nie mogą nabyć podstawowych umiejętności społecznych zasadzających się na używaniu języka, jak: inicjowanie kontaktów rówieśniczych, rozwijanie ich i zawieranie przyjaźni, używanie zwrotów grzecznościowych, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, informowanie, zachowanie się w miejscach użyteczności publicznej. Nie mogą zadawać pytań, samodzielnie zdobywać informacji i wiedzy. Nie odpowiadają na pytania nauczyciela, albo robią to w sposób prymitywny, nieprzystający do możliwości dziecka (zadaje się im wyłącznie pytania zamknięte). Nie komunikują swoich opinii, poglądów. Nie mogą nazywać, opowiadać, wyjaśniać, uzasadniać, argumentować. Nie operują pojęciami o charakterze ogólnym, opisującymi, porządkującymi, wartościującymi, czasowymi, matematycznymi itp., przez co ograniczony zostaje ich dostęp do rozwoju poznawczego. Nie można łatwo sprawdzić ich wiedzy, więc ten element procesu dydaktycznego jest w ich przypadku pomijany lub nadinterpretowany. Nie mogą utrwalać (zapisywać) swoich wypowiedzi. Przez brak dostępu do komunikacji językowej u wielu dzieci zaprzepaszczona zostaje szansa na naukę pisma. Funkcjonalna komunikacja językowa jest jednym z warunków wstępnych do uczenia się pisania. Komunikacja wielu dzieci pozostaje na poziomie reakcji emocjonalnych (okazywania radości, ale też złości, płaczu, buntu w sytuacjach nielubianych przez dziecko i stresogennych). Brak dostępu do adekwatnej formy ekspresji u wielu dzieci skutkuje zaburzeniami w zachowaniu: nasilonymi stereotypami i autostymulacjami, agresją, wycofaniem, innymi zachowaniami nie akceptowanymi społecznie. Niemal we wszystkich przypadkach, kiedy dziecko nie jest zaopatrzone w metody alternatywne, mamy do czynienia z łamaniem jego praw do wspomagania rozwoju osobowości i komunikacji z osobami z otoczenia, do pełnego wykorzystania potencjału każdego z uczniów.

5. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Uczeń z trudnościami w czytaniu, pisaniu, liczeniu i mówieniu.

Przez specyficzne trudności w uczeniu się rozumiemy różnorodne, nasilone trudności w panowaniu umiejętności czytania i poprawnego pisania, określane mianem *dysleksji rozwojowej* (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) oraz zaburzenia umiejętności matematycznych (dyskalkulia). Podłożem specyficznych trudności są dysfunkcje układu nerwowego i mają one rozwojowy charakter. Kryteria rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się są opisane w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń rozwojowych. Objawy specyficznych trudności w uczeniu się przejawiają się w postaci izolowanej lub łącznie.

Najczęściej spotykanym

zaburzeniem umiejętności uczenia się są trudności w opanowaniu czytania i poprawnego pisania. Ze względu na znaczenie umiejętności czytania a także słuchania, rozumienia, wypowiedania się, poprawnego pisania i umiejętności matematycznych, w edukacji i potem - w pełnieniu różnych ról zawodowych) niezmiernie ważne jest jak najwcześniejsze rozpoznanie trudności i szybkie udzielenie wsparcia dzieciom i młodzieży doświadczającym takich trudności. Wspomaganie dzieci ze względu na głęboki charakter trudności musi być realizowane przez cały okres edukacji i na wszystkich przedmiotach. Nauczyciele mają możliwość wspierania uczniów poprzez dostosowanie środków dydaktycznych opartych o wielozmysłowe podejście, stosowanie sylabowych strategii nabywania umiejętności czytania, różnicowanie pisemnych i ustnych instrukcji oraz utrwalanie materiału poprzez zespołowe formy pracy. Niezwykle ważne jest wspieranie emocjonalnego i społecznego rozwoju uczniów, którzy często czują się zniechęceni, mają niskie poczucie własnej wartości. Dysleksja rozwojowa stanowi jedną z poważniejszych i powszechniejszych barier utrudniających uczestnictwo w procesie kształcenia, a w konsekwencji wpływających na ograniczenie szans edukacyjnych i życiowych. Aby zapewnić dzieciom z dysleksją rozwojową warunki równych szans edukacyjnych oraz wyeliminować czynniki lokujące je w niekorzystnej sytuacji edukacyjnej, konieczne jest udzielenie im specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ryzyko dysleksji można rozpoznać jeszcze w wieku przedszkolnym w oparciu o symptomy dysharmonijnego rozwoju psychoruchowego dziecka. Objawy dysleksji rozwojowej mają swoją dynamikę. Zmieniają się wraz z wiekiem i nowymi wymaganiami dydaktycznymi. Zależą od rozległości i głębokości zaburzeń funkcji odpowiedzialnych za czytanie i pisanie oraz czasu trwania terapii pedagogicznej. Pod wpływem stresu, np. na sprawdzianie czy egzaminie, po dłuższej przerwie (np. wakacje), liczba błędów zwiększa się. Mogą też pojawić się nowe symptomy, a ich skutki rozszerzają się na inne przedmioty szkolne. Trudności w nauce języków obcych, matematyce, geografii, chemii wskazują na dynamikę objawów dysleksji rozwojowej.

6. Uczniowie niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym.

Niedostosowanie społeczne jest to dewiacja osobowościowa, spowodowana czynnikami biopsychicznymi lub środowiskowymi o negatywnym wpływie na kontakty społeczne, aktywność i harmonię życia jednostki, uniemożliwiająca jej konstruktywną socjalizację, aktywną edukację i pomyślną realizację zadań życiowych. Wyraża się w negatywnym stosunku do norm społecznych i uznanych społecznie wartości, stanowiącym główny syndrom tego zjawiska (wskazuje się także na nieumiejętność asymilacji, akomodacji oraz identyfikacji z celami i wartościami). Jest wyrazem trudnej wewnętrznej sytuacji jednostki społecznie niedostosowanej, a trudności wychowawcze

wynikające ze społecznego niedostosowania cechuje znaczna trwałość postaw aspołecznych. Pojęcie zagrożenia niedostosowaniem społecznym wiąże się z oceną stosunkowo mniejszego nasilenia i mniejszej częstotliwości manifestacji przejawów niedostosowania społecznego. Wspólnym elementem różnorodnych definicji niedostosowania społecznego jest ich odnoszenie się do zachowań ludzi, które pozostają w jaskrawej sprzeczności z powszechnie uznawanymi normami i oczekiwaniami społecznymi. Są to wszelkie negatywne lub nieadekwatne reakcje jednostek na wymogi i zakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych. Są to zachowania podważające funkcjonalność każdego układu społecznego, powodujące jego dezorganizację lub bezpośrednio zagrażające społecznie uznawanym wartościom, takim jak rozwój i autonomia ich członków. Proces społecznego nieprzystosowania może wykształcić się w trojaki sposób:

- powstaje na zasadzie utrwalonych reakcji na sytuacje stresowe,
- występuje wówczas, gdy dziecko uczy się w najbliższym środowisku

norm i zachowań niezgodnych z podstawowymi zasadami współżycia społecznego,

- jest wynikiem nawykowych niewłaściwych reakcji nabytych przez uczenie zachowań niezgodnych z normami współżycia społecznego.

Obecnie mówi się o tym, że czynniki biologiczne tworzą tzw. układ podatności na kreślony typ zaburzeń. O tym, czy owo zaburzenie wystąpi, w jakim czasie i z jaką siłą, decyduje rodzaj doświadczeń jednostki, jakie nabywa ona w różnorodnych interakcjach społecznych. Generalnie niedostosowanie społeczne jednostki uzależnione jest od występowania czynników, które możemy podzielić na dwie zasadnicze grupy:

- czynniki biopsychiczne, którymi są przede wszystkim uszkodzenia lub schorzenia centralnego układu nerwowego, a także zaburzenia endokrynologiczne, powodujące zaburzenia osobowościowe i wynikające stąd trudności w dostosowaniu się do społecznych warunków,
- czynniki tkwiące w środowisku społecznym. Środowiskowe determinanty niedostosowania społecznego obejmują przede wszystkim następujące obszary: środowisko rodzinne, środowisko szkolne i środowisko rówieśnicze.

7. Uczniowie wybitnie zdolni

Uczeń wybitnie zdolny charakteryzuje się wysoką inteligencją, jest twórczy i na ogół ma silną motywację do nauki. Istnieją przynajmniej dwa kryteria rozpoznawania u uczniów wybitnych zdolności:

- psychologiczne, obejmujące stosowanie testów psychologicznych badających poziom inteligencji i zdolności specjalnych,
- pedagogiczne, odwołujące się do osiągnięć ucznia.

Można wyróżnić uczniów uzdolnionych kierunkowo (w danej dziedzinie) i wszechstronnie. Zainteresowania ucznia zdolnego dotyczą zwykle pewnego wycinka rzeczywistości. Dziecko jest na przykład bardzo zainteresowane jednym przedmiotem szkolnym i może zaniedbywać inne zajęcia. Wciąż jeszcze funkcjonujący stereotyp każe uważać za zdolne te dzieci, które są posłuszne i pilne, bez protestu dostosowujące się do wymagań szkoły, nie mające problemów zarówno w nauce przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych oraz artystycznych. Stereotypowo uczeń zdolny postrzegany jest zatem jako ten, który nie zadaje trudnych pytań, dobrze się uczy i nie ma dziwnych pomysłów. Tymczasem specjalne potrzeby ucznia zdolnego wynikają z charakteryzującej go ciekawości świata, szerokich lub wąskich zainteresowań i umiejętności samodzielnego myślenia i skupiania uwagi na zajęciach odpowiadających jego zainteresowaniom. Szczególnie silne są jego potrzeby poznawcze, związane z występowaniem zainteresowań bardziej pogłębionych niż u osób przeciętnie uzdolnionych. Te cechy osobowości powinny umożliwiać mu bardzo dobre funkcjonowanie w roli ucznia oraz uzyskanie wsparcia nauczycieli. Jednak często tak się nie dzieje i w efekcie uczeń zdolny funkcjonuje w szkole poniżej swoich możliwości, rzadko ma szansę na uruchomienie swego potencjału intelektualnego i w konsekwencji adekwatnego do możliwości rozwoju swoich uzdolnień. Dlatego szkoła powinna rozpoznawać specjalne potrzeby ucznia zdolnego i uwzględniać je w toku kształcenia i wychowania. Również stosowane metody pracy powinny uwzględniać odmienną naturę zainteresowań i potrzeb ucznia oraz różnice w sposobie pracy umysłowej. Uczeń zdolny jest ciekawy, pragnie eksperymentować, nie boi się wieloznaczności obserwowanych zjawisk. Ze względu na wysoki poziom inteligencji i zdolności twórczych, a także pasję do nauki i pracy umysłowej, może być mniej sprawny fizycznie niż jego rówieśnicy. Cechy osobowościowe charakterystyczne dla ucznia zdolnego mogą w pewnych sytuacjach sprzyjać aktywnemu i satysfakcjonującemu funkcjonowaniu społecznemu, w innych zaś mogą być przyczyną sytuacji odwrotnej. Uczeń może prezentować otwarcie takie cechy jak upór, niezależność, krytycyzm, nieuleganie autorytetom, nietolerancję i bronić swego zdania. Często

dostrzega on niekonsekwencję w działaniu nauczyciela i nie boi się jej wykazać. Dziecko zdolne szybko się nudzi przy wykonywaniu tych samych, rutynowych czynności, jakimi często jawią się szkolne zadania, stąd uczeń zdolny jest bardzo często po prostu kłopotliwy. Dlatego bardzo ważne jest wspieranie rozwoju dziecka zdolnego, polegające na poszerzaniu i wzbogacaniu programu szkolnego oraz indywidualizacji wymagań. Sposoby indywidualizowania pracy z uczniem mają za zadanie stawianie mu bogatszych celów kształcenia. Powinny one określać zmiany w wiadomościach i umiejętnościach, umożliwiać udział w olimpiadach, konkursach, turniejach i kołach zainteresowań. Uczeń może przejawiać różne zdolności, np. językowe, logiczno-matematyczne, wizualno-przestrzenne, kinestetyczne, muzyczne, interpersonalne, interpersonalne, przyrodnicze, egzystencjalne i duchowe. Z badań wynika, że nauczyciele słabo orientują się w zdolnościach swoich wychowanków. Są zadowoleni z płynnego przyswajania szkolnych wiadomości przez uczniów, natomiast nie starają się (lub nie mają takich możliwości) rozwijać potencjalnych zdolności tkwiących w każdym uczniu. Pomocą w tej mierze mogłyby służyć na przykład punkty konsultacyjne tworzone przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub przy wybranych szkołach mających duży dorobek w pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi, lub na uczelniach wyższych, których zadaniem byłoby czuwanie nad harmonijnym rozwojem emocjonalnym, społecznym i umysłowym dziecka zdolnego.

Zbiór cech charakteryzujących uczniów zdolnych

Pod względem intelektualnym uczniowie zdolni odznaczają się :

- wysoką aktywnością poznawczą, dociekliwością (pragną więcej wiedzieć i umieć)
- _ spostrzegawczością - zauważają bowiem więcej od innych, obserwują wnikliwie
- _ dogłębnym zrozumieniem złożonych i trudnych treści
- _ logicznym myśleniem, trafnością oceniania i wartościowania, analizowania i syntetyzowania
- _ wielością elementów abstrakcyjnego rozumowania i uogólniania
- _ łatwością wytwarzania w krótkim czasie dużej liczby określeń, wyrażeń, a także pomysłów rozwiązania zadania
- _ bogatą, twórczą wyobraźnią i intuicją
- _ większą zdolnością do koncentrowania uwagi, trwałą i wierną pamięcią
- _ krytycznym stosunkiem do informacji, dążeniem do ich weryfikowania i użytkowania

– otwartością umysłu, przejawiającą się gotowością poznania odmiennych od własnego punktów widzenia na różne sprawy

Pod względem umiejętności uczniowie zdolni przejawiają:

- skłonność do podejmowania trudniejszych, złożonych zadań
- trafność w doborze różnorodnych metod rozwiązywania problemów i zadań
- oryginalność w interpretowaniu wyników oraz pomysłowość w ich praktycznym zastosowaniu
- łatwość osiągnięcia rozwiązań jasnych, prostych i ekonomicznych
- inicjatywę w samokształceniu : umiejętność gospodarowania własnym czasem, stosowanie efektywnych metod uczenia się
- łatwość skupienia się przez dłuższy czas na danym zagadnieniu, szybkie tempo uczenia się, trwałe zapamiętywanie
- umiejętności dydaktyczne przejawiające się w interesującym, logicznym, zrozumiałym przez kolegów przekazie wiadomości

– umiejętności organizacyjne przejawiające się w samodzielnym, skutecznym inicjowaniu pracy, szczególnie pracy zespołowej

Pod względem charakteru uczniowie zdolni odznaczają się :

- poczuciem obowiązku i pracowitością, zdolnością do intensywnej pracy całymi godzinami nad tym samym problemem
- wielostronnymi zainteresowaniami, którym towarzyszą pogłębione zamiłowania np. matematyczne, przyrodnicze, informatyczne, humanistyczne itp., przeradzające się często w trwałe, realizowane przez całe życie, pasje poznawcze
- samodzielnością w podejmowaniu decyzji, zwłaszcza w decydowaniu o sobie, o własnym rozwoju intelektualnym i moralnym
- koleżeńskością, nastawieniem na dawanie, zdolnością do poświęceń, zaangażowaną pracą na rzecz dobra wspólnego, wzbogacaniem otoczenia własnymi wartościami poznawczymi i moralnymi
- wysoką samooceną, wpływającą ze stawiania przed sobą dużych wymagań, wytrwałości w dążeniu do ich realizacji, z oceny osiągniętych przez siebie wyników

- odpornością na niepowodzenia, na brak uznania i nagród zewnętrznych, znajdowanie satysfakcji w postępach, które tylko uczniowi są znane. Często uczeń zdolny - krytykowany, wyśmiewany, zwalczany - wytrwale dąży do celu, wierząc, że efekty działania zależą głównie od niego

Uczniowie zdolni wykazują również różnego rodzaju nadpobudliwości, są to :

- nadpobudliwość intelektualna, która przejawia się mnogością stawianych światu dorosłych pytań, pamiętanie jakie otrzymało się odpowiedzi, kiedy i na ile wyczerpujące. Pytania abstrakcyjne pojawiają się bardzo wcześnie, np. u 8-latka na poziomie 15- latka. Charakterystyczną cechą jest jakość pytań. Te pytania są pytaniami poznawczymi, ale rodziców wprawiają w zakłopotanie, często w irytację i złość.

- nadpobudliwość wyobrazeniowa, kiedyś przypisywana wyłącznie artystom malarzom, muzykom, rzeźbiarzom i poetom. Teraz wiemy, że może dotyczyć małego matematyka, fizyka czy „komputerowca”. Dzieci z taką nadpobudliwością tworzą sobie wewnętrzny świat. Mają wewnętrznego przyjaciela, z którym rozmawiają, niekiedy dzielą się jedzeniem, który jest ich nauczycielem i przewodnikiem po życiu. Często takie zachowanie dziecka zdolnego odbierane jest przez dorosłych jako patologiczne. W przypadku dzieci zdolnych jest to prawidłowość rozwojowa.

- nadpobudliwość emocjonalna, która jest najbardziej widoczna, ale też dla rodziców najbardziej niepokojąca. Dzieci zdolne mają więcej niezaspokojonych emocji niż inne dzieci. Często traktowane są przez rodziców zbyt serio. Z powodu wysokiego poziomu rozwoju poznawczego mają stawianą wysoko poprzeczkę z pomijaniem potrzeby ciepła i miłości. Niedosyt przytulania i zabawek przytulank. Rozdźwięk między rozwojem twórczym, intelektualnym a emocjonalnym jest znaczący, bardziej widoczny niż u przeciętnych dzieci.

- nadpobudliwość zmysłowo-sensoryczna odbierana jako nadpobudliwość ruchowa, niezdyscyplinowanie, niesubordynacja. Dzieci te pracując umysłowo nad problemem potrafią kręcić się, nagle przeszkadza im szew w spodniach, które bez przeszkód nosiły już dwa tygodnie. Nie lubią obcisłych rajstop i swetrów golfów. Częściej niż inne dzieci mają uczulenia i alergię. Odczuwają przy tym widoczny przymus pracy. Są bardziej wrażliwe na wiele bodźców zmysłowych.

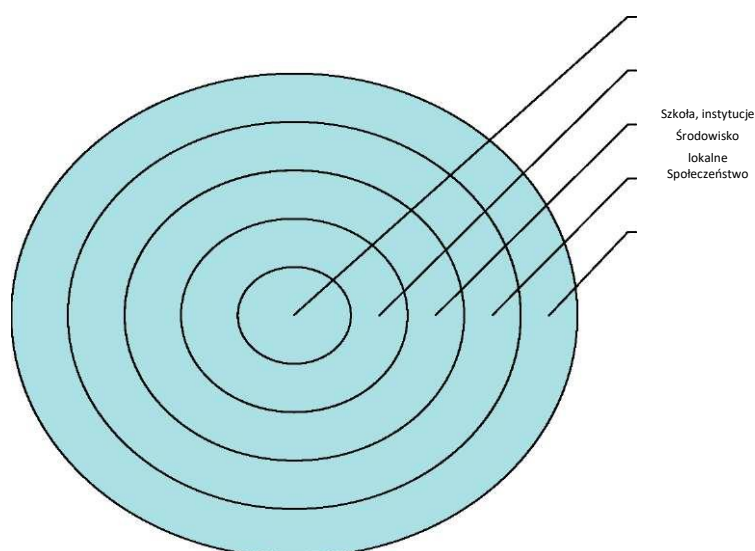
- nadpobudliwość psychomotoryczna to cecha, która często interpretuje się jako brak skupienia i uwagi, większe i częstsze dekoncentrowanie się. Dzieci zdolne w czasie lekcji potrafią się zamyślać, wręcz odwrócić się od osoby mówiącej. W klasie odwracają się od nauczyciela, nawet kiedy siedzą w pierwszej ławce. Ale w tym czasie układają opowiadanie, tworzą wiersz, rozwiązują zadanie matematyczne.

Wszystkie te nadpobudliwości jeżeli dotyczą dziecka zdolnego, są cechami charakterystycznymi, prawidłowościami.

Oprócz cech pozytywnych uczniowie zdolni posiadają cechy negatywne :brak emocjonalnego zrównowazenia, wysoki stopień znerwicowania, łatwość popadania w konflikty z otoczeniem, agresywność, skłonność do dominacji, egoizm, nadmierna próżność i pewność siebie, rywalizacja, skłonność do izolacji, samotność, skrytość, zrywanie kontaktów społecznych, brak identyfikacji z grupą, brak nawyków systematycznej pracy, lenistwo i brak znaczących osiągnięć szkolnych.

IV. ZADANIA SZKOŁY W TWORZENIU ŚRODOWISKA WSPIERAJĄCEGO UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Wraz z rozwojem dziecko ulega procesom socjalizacji, w którym to szczególne miejsce zajmuje szkoła, jako instytucja prowadząca działalność dydaktyczną oraz opiekuńczo - wychowawczą. Rozwój dziecka wiąże się ze zdobywaniem nowych umiejętności, otwarciem na doświadczenia, dojrzewaniem. Określone etapy rozwoju zdobywa poprzez przyjmowanie określonych ról społecznych, min.: dziecka, ucznia, kolegi, przyjaciela. Rozwój wiąże się także z zanurzeniem dziecka w kontekście własnej rodziny, środowiska, społeczeństwa oraz związanych z tym zasobów i ograniczeń. Graficznie można przedstawić następującą zależność:



Rozwój dziecka jest zatem funkcją własnej aktywności człowieka, jego biologicznego wyposażenia, a także oddziaływania rodziny oraz środowiska zewnętrznego. Trudności występujące w

procesie rozwoju związane z jednym obszarem często poprzez sprzężenie wpływają na inne. Z tego powodu istotne jest aby pomoc wobec dziecka miała charakter systemowy oraz angażowała wszystkie obszary, w których dokonuje się jego rozwój. Niezwykle ważne przy udzielaniu pomocy jest nawiązanie współpracy między systemami, w których zanurzone jest dziecko, w szczególności w obrębie: jednostka - rodzina - szkoła - inne instytucje. Odpowiedzialność za spostrzeganie, diagnozowanie oraz podejmowanie interwencji w sytuacji wystąpienia u dziecka trudności w nauce spoczywa na szkole - na nauczycielach oraz wychowawcach.

Do zadań szkoły należy dbanie o harmonijny rozwój dziecka, czyli jego funkcji poznawczych, zainteresowań, sfery emocjonalnej, społecznej, osobowościowej. Dlatego ważne jest, szczególnie na wczesnych etapach edukacji, dokonywanie przez nauczyciela diagnozy rozumianej, jako proces. W skład diagnozy wchodzi rozpoznawanie ucznia, jego zasobów oraz ograniczeń, zbieranie informacji, co służy poznawaniu podopiecznych, jako odrębnych jednostek na tle klasy. Diagnoza służy zrozumieniu przez nauczyciela zachowań dziecka oraz pojawiających się trudności. Proces diagnostyczny to fundament do zaplanowania odpowiednich działań korygujących, kompensujących, wzmacniających mocne strony ucznia. Takie rozumienie diagnozy (jako procesu) zapobiega „przykładaniu dziecka do metody”, a sprzyja twórczemu podążaniu za uczniem w pracy nad wyrównywaniem jego szans edukacyjnych. W konsekwencji zadaniem szkoły jest również zorganizowanie pomocy o charakterze systemowym w oparciu o współpracę.

Podstawowym zadaniem szkoły jest edukacja, jednakże wraz z pojawieniem się trudności w nauce u ucznia potrzebne jest współdziałanie wielu osób w celu udzielenia pomocy i zadbania o prawidłowy rozwój edukacyjny dziecka. Kompetencje nauczycieli, rodziców, specjalistów wzajemnie dopełniają się umożliwiając systemowe oddziaływanie na ucznia potrzebującego pomocy. Szczególnie trudna sytuacja pojawia się wtedy, gdy trudności w nauce nakładają się na problemową sytuację rodziny, która przykładowo nie realizuje potrzeb dziecka, nie widzi znaczenia edukacji, nie posiada odpowiednich zasobów. Szczególnie wobec takiej sytuacji potrzebne jest szukanie rozwiązań systemowych. Zaplanowana strategia pomocy dziecku jest funkcją jego wieku. Im straszy uczeń tym w większym stopniu powinien on stanowić partnera rozwiązywania problemu. Wówczas działania opierają się na wyzwalaniu motywacji, inicjatywy i odpowiedzialności za własny proces edukacyjny. Definicja współpracy:

Współpraca jest wspólnym przedsięwzięciem opartym na podziale władzy i autorytetu. Jej charakter nie jest hierarchiczny. Zakłada władzę opartą na wiedzy i doświadczeniu, będącą przeciwieństwem władzy opartej na roli czy na funkcji. (Wiliam Kraus)¹

Podana definicja wskazuje na podjęcie partnerskich relacji między rodzicem a nauczycielem, specjalistami w celu osiągnięcia wspólnego celu, jakim jest udzielenie pomocy i wsparcia dziecku w procesie edukacji i wychowania. Tak rozumiana współpraca określa wspólny obszar oddziaływań oraz podział zadań ze względu na wiedzę oraz doświadczenie. Jako, że podejmowana współpraca zakłada współpracę dwóch systemów - szkolnego oraz rodzinnego- podział zadań oraz kompetencji definiowany jest również poprzez cele istnienia wymienionych systemów. Podział zadań: **Wspólne zadania**

- Diagnoza oceniająca możliwości i predyspozycje ucznia.
- Udzielenie dziecku koniecznej pomocy.
- Stworzenie warunków, w których dziecko będzie mogło uczestniczyć w edukacji i rozwijać swój potencjał.

1. Zadania nauczycieli oraz wychowawców

- Dokładne poznanie dziecka, określenie jego rzeczywistych potrzeb | i możliwości, sformułowanie zgodnych z nimi wymagań, równocześnie spójnych z obowiązującą podstawą programową.
- Stwarzanie wszystkim uczniom warunków do korzystania ze zorganizowanych form pomocy jakie oferuje szkoła.
- Kieruje rodziców z dzieckiem do poradni w celu dokonania specjalistycznej diagnozy dziecka.
- Nauczyciel buduje relację współpracy z dzieckiem, dostrzega jego starania, motywuje do nauki, dostosowuje swoje oddziaływania do jego specjalnych potrzeb edukacyjnych.
- Poziom trudności dostosowuje do możliwości dziecka. Zachęca uczniów do pracy, do aktywnego udziału w zajęciach, zapobiega ich bierności. Przede wszystkim stara się stworzyć jak najlepsze warunki do rozwoju dziecka, dając mu możliwość odniesienia sukcesu.
- Wychowawca klasy dostarcza specjalistom diagnozującym dziecko konkretnej informacji (opis zachowań dziecka w określonych sytuacjach, a nie etykiety)

¹ Kraus W. A. (1980) Collaboration In Organizations: Alternatives to Hierarchy. New York, NY: Human Science Press.

0 sposobie realizacji zadań szkolnych przez dziecko.

- Szkoła stwarza dziecku warunki do nauki zgodnie ze wskazówkami poradni.
- Jeżeli to konieczne- nauczyciele uczący dziecko uczestniczą w pracy zespołu budującego strategię dla dziecka: udzielają informacji o dziecku, podają pomysły, jak mu pomóc, realizują wspólnie ustalone zadania na terenie szkoły.
- Organizuje zajęcia, których celem jest wsparcie dziecka w opanowaniu treści i umiejętności zawartych w programie nauczania (zajęcia są prowadzone w sposób atrakcyjny dla dzieci i dostosowane do ich potrzeb), a także inne formy wsparcia w nauce, np. pomoc rówieśniczą.

2. Zadania rodziców

- Stwarzają warunki do nauki (pomoc, miejsce, zaspokojenie potrzeb materialnych, emocjonalnych i fizjologicznych).
- Wspierają w odrabianiu lekcji (w miarę swoich kompetencji).
- Dostrzegają i wzmacniają starania dziecka.
- Konfrontują się ze szkołą, przekazują informacje o dziecku, wspólnie z nauczycielami uzgadniają, jak można pomóc dziecku.
- Korzystają z pomocy poradni: zadania, ćwiczenia z dzieckiem, ewentualnie zapewniają korepetycje lub terapię pedagogiczną.
- Rodzice powinni aktywnie włączyć się w proces pomocy, angażując swój czas i wysiłek oraz systematycznie konsultować się z nauczycielem. Systematyczna praca w szkole i w domu jest warunkiem skutecznego oddziaływania.

3. Zadania świetlicy szkolnej

Świetlica szkolna zajmuje ważne miejsce w systemie opiekuńczo-wychowawczym. Zadaniem świetlicy nie jest tylko zorganizowanie uczniom czasu wolnego. Spełnia ona bowiem szereg innych funkcji, mających na celu wspieranie rozwoju dziecka. Świetlica jest placówką opiekuńczo-wychowawczą prowadzoną przez szkołę, która realizuje jednocześnie funkcję opiekuńczą, wychowawczą i dydaktyczną. Ogólne ustalenia pedagogiczne dają pierwszeństwo korzystania ze świetlicy uczniom zaniedbanym środowiskowo i wychowawczo oraz tym, którzy mają trudności w nauce, niemniej jednak cele i zadania, jakie spełnia taka placówka, są nakierowane na wspomaganie rozwoju każdego dziecka.

Świetlica czuwa nad bezpieczeństwem i prawidłowym rozwojem dzieci - przez działania w tym zakresie realizuje się funkcja opiekuńcza. Natomiast funkcja dydaktyczna skupia się przede

wszystkim na działalności reedukacyjnej i kompensacyjnej. Ten obszar stanowi wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych oraz na płaszczyźnie socjalizacyjnej i wychowawczej.

Świetlica nie tylko zapewnia uczniom warunki do odrabiania zadań domowych, ale również wdraża do przyswojenia prawidłowych nawyków uczenia się oraz organizowania i rozwijania własnej aktywności umysłowej. Wychowawcy świetlicowi powinni skupiać się także na aktywności fizycznej, stymulując ją poprzez organizowanie zawodów, spacerów oraz gier i zabaw o charakterze ruchowym.

Kolejnym zadaniem placówki jest odkrywanie zainteresowań i indywidualnych predyspozycji uczniów oraz stwarzanie warunków do rozwijania tych predyspozycji za pomocą odpowiednio zorganizowanych zajęć.

Ponadto świetlica szkolna ma na celu upowszechnianie kultury i kształtowanie nawyków w zakresie kultury osobistej, wdrażanie do kształtowania prawidłowych nawyków higienicznych i do dbałości o zdrowie a także rozwijanie samodzielności uczniów i samorządnych form aktywności społecznej.

Świetlica szkolna:

- Pomaga w nauce oraz tworzy warunki i przygotowuje do samodzielnej nauki i pracy umysłowej;
- Organizuje gry, zabawy ruchowe i inne zajęcia zarówno na terenie szkoły, jak i na świeżym powietrzu; Zapoznaje dzieci z możliwościami zdrowego i pożytecznego organizowania sobie wolnego czasu, uczy dobrych nawyków w tym zakresie,
- Dbą o uczestnictwo uczniów w kulturze, udział w kulturalnej rozrywce, kształtuje nawyki życia codziennego;
- Upowszechnia zasady higieny osobistej, czystości i dbałości o zdrowie;
- Rozwija samodzielność i społeczną aktywność;
- Współpracuje z rodzicami oraz z nauczycielami uczniów uczęszczających na świetlicę, jak również z placówkami kulturalnymi, sportowymi, itp.;
- Tworzy warunki dla rozwoju indywidualnych zainteresowań, wzbogaca ich wachlarz poprzez działanie zespołu, wdraża do korzystania z dostępnych dzieciom dóbr kultury, rozwija wielostronną aktywność twórczą i postawy motywacyjne;
- Oddziałuje na postawy społeczno - moralne dzieci, pomaga w przezwyciężaniu aktualnych trudności w tej dziedzinie i negatywnych wpływów środowiska, podejmuje problemy

wychowania do pracy, budzi refleksje moralne i szersze zainteresowania społeczne w nawiązaniu do życiowych doświadczeń dzieci;

- Pomaga dzieciom o obniżonym poczuciu własnej wartości w uzyskaniu wyższej samooceny poprzez zgodny z ich możliwościami wkład w życie zespołu i zdobywanie na tej drodze poczucia przydatności i uznania;

W celu zrealizowania tak wielu różnorodnych zadań, świetlica współpracuje z innymi placówkami związanymi ze sportem, rekreacją i kulturą oraz z instytucjami i samorządami lokalnymi.

4. Zadania Poradni Psychologiczno- Pedagogicznej

- Diagnostyka dziecka - ocena poziomu kompetencji rozwoju funkcji poznawczych, potencjału dziecka (narzędzia diagnostyczne, wywiady, obserwacja, informacje od nauczycieli) dokonanie rozpoznania problemu.
- Wydaje opinię psychologiczno - pedagogiczną.
- Daje wskazania do pracy z dzieckiem dla rodziców i nauczycieli
- Pracownik poradni (na zaproszenie szkoły, jeżeli istnieje taka konieczność) prowadzi spotkania wszystkich osób pracujących z dzieckiem, rodziców: uczestniczy w budowaniu strategii dla dziecka: dostarcza wiedzę specjalistyczną o problemie, przekazuje informacje o dziecku wynikające z diagnozy, obserwacji.
- Udziela konsultacji dla nauczycieli- specjalistyczna wiedza o sposobach postępowania z dzieckiem.
- Prowadzi specjalistyczną terapię (pedagogiczną, psychologiczną, logopedyczną) dla dziecka.

V. DIAGNOZA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Istotnym obszarem pracy nauczyciela jest działalność rozpoznawcza, co oznacza zdobywanie informacji służących poznaniu swoich uczniów. Obszar ten można nazwać **diagnozowaniem** rozumianym, jako proces obserwacji i rozpoznawania zasobów oraz ograniczeń ucznia, jego potrzeb, aspiracji, zainteresowań, problemów. Proces diagnostyczny to także zbieranie informacji na temat środowiska rodzinnego i obszaru rozwoju dziecka. Właściwa diagnoza umożliwi bowiem zrozumienie uczniowskich zachowań oraz wyników w nauce, a także przygotowanie indywidualnego planu wspomagania rozwoju ucznia. Ważna jest uważność i czujność wychowawcy, nauczyciela nad procesem edukacyjnym oraz wychowawczym ucznia, tak by jak najwcześniej spostrzec i diagnozować oraz wspierać uczniów o specjalnych potrzebach

edukacyjnych. W dużej mierze diagnoza opiera się na obserwacji ucznia, jego zachowania, wytworów, efektów kontroli wiedzy i umiejętności.

1. Procedury kwalifikacji uczniów:

Edukacja, socjalizacja dziecka w dużej mierze odbywa się w środowisku szkolnym. Szkoła jest instytucją pełniącą funkcje zarówno dydaktyczne, jak i opiekuńczo - wychowawcze, jest również zobowiązana do udzielenia wsparcia i pomocy dziecku w jego procesie rozwoju, dopasowania metod i form oddziaływania do jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Procedura kwalifikacji uczniów:

Etap pierwszy: spostrzeżenie oraz diagnoza specyficznych potrzeb edukacyjnych ucznia.

1. Obserwacja i wytypowanie przez nauczyciela uczniów wyróżniających się. Poinformowanie wychowawcy.
2. Skorzystanie z ankiet oraz arkuszy obserwacji w celu dokonania wstępnej diagnozy specyficznych potrzeb edukacyjnych ucznia (W załączniku zamieszczone zostały materiały diagnostyczne.). Wykonuje wychowawca.
3. Wychowawca konsultuje się z innymi nauczycielami uczącymi dziecko oraz jego rodzicami w celu zebrania informacji o uczniu w aspekcie zaobserwowanych specjalnych potrzeb edukacyjnych.
4. Udzielenie pomocy na podstawie zdiagnozowanych specjalnych potrzeb edukacyjnych (jeżeli zasoby metod i form pomocy są nie wystarczające lub brak jest efektów, to następuje konsultacja ze specjalistą - pedagog, psycholog).

Etap drugi: zaplanowanie planu pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

1. Konsultacja ze specjalistą (pedagog, psycholog) w związku z dokonany procesem diagnostycznym. Ustalenie dalszego postępowania.
2. Powołanie zespołu wychowawczego odpowiedzialnego za sporządzenie strategii pomocy uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W skład zespołu wchodzi: wychowawca, nauczyciele uczący dziecko, pedagog, psycholog. W budowaniu strategii uwzględnia się zalecenia zawarte w opinii lub orzeczeniu dziecka z Poradni Psychologiczno - Pedagogicznej.

² Wymienione metody i formy pomocy w rozdziale *Charakterystyka programu*.

Etap trzeci: wdrożenie planu pomocy.

1. Spotkanie z rodzicami ucznia w celu poinformowania o stworzonej strategii pomocy, zaproszenia do współpracy, określeniu zadań obu stron, przekierowanie do specjalistycznych ośrodków lub Poradni Psychologiczno - Pedagogicznej, sporządzeniu kontraktu (w spotkaniu biorą

udział: wychowawca, pedagog lub psycholog, rodzice). Kontrakt traktowany jest, jako umowa dwustronna na rzecz osiągnięcia wspólnego celu. Aby zawrzeć kontrakt potrzebna jest motywacja do rozwiązania problemu, gotowość do budowania więzi (relacje osobowe) oraz zaangażowanie obu stron.

2. Spotkanie z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zaproszenie do współpracy, podpisanie kontraktu (w spotkaniu biorą udział: wychowawca, pedagog lub psycholog, uczeń).

3. Zastosowanie przez wszystkie strony współpracujące zadań w ramach strategii pomocy uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

4. Wspieranie nauczycieli w procesie wdrażania strategii poprzez szkolenia, warsztaty, konsultacje ze specjalistami, literaturę.

Etap czwarty: ewaluacja.

1. Miesiąc po wdrożeniu strategii pomocy powołanie zespołu wychowawczego w celu ewaluacji dotychczasowych osiągnięć. Stałe monitorowanie osiągnięć ucznia (kontrola ocen z różnych form sprawdzania wiedzy/kontrola zachowania).

2. Narzędzia budowania strategii pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Skuteczne wsparcie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymaga systemowego oddziaływania opartego na współpracy: nauczyciel - specjalista - rodzic - uczeń. Owo wsparcie, aby było skuteczne, powinno mieć charakter dobrze zaplanowanej strategii, opartej na wiedzy o przyczynach pojawiających się specjalnych potrzeb, aktualnego stanu oraz konkretnych i behawioralnych zadań dla każdej ze współpracujących stron. Ważne jest, żeby strategia była również na tyle elastyczna by mogła być modyfikowana w odpowiedzi na pojawiające się sytuacje. Organem budowania strategii pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami są zespoły wychowawcze, w skład których wchodzi: wychowawca, nauczyciele uczący, pedagog, psycholog, czyli osoby zaangażowane we wsparcie dziecka, znające jego potrzeby, problemy, zainteresowania, kontekst rodzinny i środowiskowy. Struktura spotkania zespołu wychowawczego jest określona, zakończona wypracowanymi formami pomocy i oddziaływania (Forma graficzna etapów budowania strategii znajduje się w załącznikach.).

Praca zespołu opiera się na następujących zasadach :

- *Zasada otwartości i zaangażowania: „ W otwarty sposób dzielimy się wiedzą o dziecku.”*
Zasada ta oznacza udzielanie informacji o dziecku przez wszystkich członków zespołu, a także angażowanie się w tworzenie strategii pracy nad nią.

- *Zasada poszanowania odmienności: „Mamy prawo różnić się sposobem widzenia dziecka.”*

Realizacja tej zasady oznacza poszanowanie kompetencji, doświadczeń oraz pomysłów każdej z osób wchodzących w skład zespołu - dziecko może zachowywać się różnie w relacjach z poszczególnymi wychowawcami, informacje zebrane od wszystkich osób dają pełny obraz jego trudności, zdolności, zasobów.

- *Zasada odpowiedzialności: „Każdy sam określa swój udział w strategii.”* Realizacja tej zasady oznacza odpowiedzialność każdej z osób za swoje funkcjonowanie w zespole i za wykonanie podjętych zobowiązań.
- *Zasada pozytywnego wzmocnienia: „Doceniamy pomysły i zaangażowanie każdej osoby.”*

Realizacja tej zasady oznacza dzielenie się sukcesami i docenianie starań każdej z osób, takie działanie sprzyja budowaniu motywacji w zespole.

3. Zasady współpracy między poszczególnymi organami. Definicja współpracy.

Współpraca jest wspólnym przedsięwzięciem opartym na podziale władzy i autorytetu. Jej charakter nie jest hierarchiczny. Zakłada władzę opartą na wiedzy i doświadczeniu, będącą przeciwieństwem władzy opartej na roli czy na funkcji. (Wiliam Kraus).

Z przytoczonej definicji współpracy wynikają następujące założenia:

- Wszystkie strony współpracujące pozostają ze sobą w relacjach symetrycznych, opartych na partnerstwie.
- Istnieje wspólny obszar oddziaływań, cel, który strony współpracujące pragną osiągnąć.
- Podział zadań oraz funkcje jest zależny od wiedzy, kompetencji oraz doświadczenia osób współpracujących. Strony komunikują się ze sobą wymieniając informacje, do-

³ Zaczerpnięte z materiałów szkoleniowych, autor A. Karasowska.

pokonują podziału zadań, ewaluują postępy w realizacji wspólnego celu, rozwiązują pojawiające się trudności, problemy oraz konflikty. Współpraca dokonuje się w relacji między osobami, dlatego przebieg oraz jakość pracy nad realizacją wspólnego celu w dużej mierze uzależniony jest od klimatu tej relacji. Z tego powodu istotne jest dbanie o respektowanie zasad dobrej współpracy opartych na wartościach poszanowania drugiej osoby, otwartość oraz solidność w dotrzymywaniu zobowiązań.

Zasady współpracy

- Akceptacja
Istotne jest uznanie dobrych intencji drugiej strony, jako podstawa tworzenia relacji opartej na szacunku. Wspólny cel często różnie jest interpretowany przez strony współpracujące, dlatego ważne jest uznanie odmienności w percepcji sytuacji jako zasobu wzbogacającego współpracę.
- Przekazywanie informacji
Ważne jest, aby przy planowaniu pomocy dla ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych zakreślić pełen obraz sytuacji - rozwój dziecka, jego zachowanie, potrzeby i problemy. Aby uzyskać pełen obraz istotne jest dzielenie się swoimi spostrzeżeniami ze współpracującą stroną.
- Granice
Każda ze stron współpracy powinna uznać i uszanować prawa oraz kompetencje drugiej. Ważne jest, aby informować o swoich spostrzeżeniach, oczekiwaniach, potrzebach, uczuciach w sposób partnerski (unikać dawania rad, pouczania).
- Wspólne cele i wartości
Zakreślenie przez strony współpracujące wspólnego obszaru działań oraz spodziewanego efektu końcowego.
- Zaufanie
Podstawą zaufania jest przestrzeganie solidności w wykonywaniu powierzonych zadań oraz wspólnych ustaleń.
- Wzmacnianie
Dla efektywnej współpracy istotne jest budowanie poczucia kompetencji i satysfakcji z podejmowanych działań. Elementem budowy takiej relacji jest dostrzeganie wzajemnych starań i sukcesów.
- Rozwiązywanie konfliktów
Pojawiające się konflikty i trudności stanowią również wspólny obszar oddziaływań, co oznacza wspólną pracę zaangażowanych osób na rzecz rozwiązania konfliktu.
- Odpowiedzialność
Odpowiedzialność za współpracę ponoszą obie strony. To jest równa relacja - nauczyciele i rodzice są partnerami w realizowaniu zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem dziecka.
- Inicjatywa

Każda ze stron współpracy w równym stopniu ma prawo zainicjować współpracę. Kto pierwszy wykaże inicjatywę zależy od stopnia zaangażowania w wychowanie i nauczanie dziecka, szybkości spostrzeżenia problemu. Może być to zarówno rodzic, jak i nauczyciel.

- **Zagrożenia**

Ważne jest, aby tym, co połączy partnerów w wychowywaniu dziecka, było nie tylko dążenie do wywierania wpływu na jego zachowanie, ale także szacunek dla jego godności, uczuć, potrzeb, aspiracji.

VI. ZAŁĄCZNIKI DO PROGRAMU. Wykaz załączników :

1. Harmonogram prac z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
2. Kryteria diagnostyczne wybiórczych deficytów rozwojowych.
3. Arkusz obserwacji ucznia - wybiórcze deficyty rozwojowe.
4. Ankieta - trudne zachowania ucznia.
5. Budowanie strategii pomocy dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
6. Narzędzia rozpoznawania uczniów zdolnych :
 - a) kwestionariusz wielorakiej inteligencji H. Gardnera
 - b) kwestionariusz obserwacji - lista kontrolna dla nauczycieli
 - c) kwestionariusz obserwacji - wskaźnik zachowań znamionujących uzdolnienie
7. Sposoby kształcenia uczniów zdolnych.

HARMONOGRAM PRAC Z UCZNIEM O SPECJALNYCH POTRZEBACH W ZESPOLE**SZKÓŁ PUBLICZNYCH W CZERNIEJEWIE**

ZADANIE DO REALIZACJI	ODPOWIEDZIALNY	TERMIN
<i>Obserwacja i wytypowanie przez nauczyciela uczniów wyróżniających się (uczniów z trudnościami w nauce, zachowaniu oraz uczniów zdolnych)</i>	nauczyciele uczyący	20 września cały rok - <i>obserwacja</i>
<i>Wyłanianie uczniów ze specjalnymi potrzebami - diagnoza</i>	wychowawcy w porozumieniu z nauczycielami uczącymi oraz rodzicami uczniów	d o 30 września *
<i>Konsultacje wychowawcy klasy ze specjalistą - ustalenie dalszego postępowania</i>	wychowawca klasy	do 10 października
<i>Ustalenie form i metod pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami - strategia dotyczy sytuacji:</i> - brak efektów wcześniejszych oddziaływań - pojawiające się dysfunkcje w wielu obszarach - pojawienie się okoliczności pozaszkolnych (np. syt. rodzinna)	wychowawca klasy psycholog pedagog nauczyciele uczyący	do 30 października
<i>Spotkanie z rodzicami. i podpisanie Spotkanie z uczniem. j kontraktu</i>	wychowawca klasy psycholog pedagog	do 30 października
<i>Monitorowanie przebiegu osiągnięć ucznia. Spotkanie ewaluacyjne</i>	wychowawca klasy nauczyciele uczyący	do 30 listopada *
<i>Wspieranie nauczycieli w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami (szkolenia, konsultacje ze specjalistami, dzielenie się doświadczeniem, lekcje otwarte, literatura)</i>	dyrektor szkoły	cały rok
<i>Prowadzenie ewidencji postępów i osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami - karta postępów ucznia pod kątem realizacji wdrożonej strategii - teczka wychowawcy</i>	wychowawcy w porozumieniu z nauczycielami uczącymi	cały rok

(załącznik nr 6a)

*** w razie potrzeby**

Kryteria diagnostyczne wybiórczych deficytów rozwojowych (załącznik nr 6a)

Umiejętności Ucznia	Percepcja wzrokowa - symptomy zaburzeń
1. wypowiedzianie się	trudności w rozpoznawaniu przedmiotów na obrazkach i rozumieniu przedstawionej treści, opis obrazka ubogi, mała ilość szczegółów
2. rysowanie	trudność w odwzorowywaniu prostych figur geometrycznych, rysunki są bardzo ubogie w treść, mało elementów, głowonogi są długo rysowane
3. pisanie	trudności w zapamiętywaniu trudnych kształtów liter, itp. p;b; d; g; y; h; J; U; W mylenie liter o podobnych kształtach: n-u; p-d; d-g; ę-ą, litery różniące się położeniem; inwersja statyczna i inwersja dynamiczna trudności w zapamiętywaniu pisania drobnych elementów: ogonki, haczyki, kropki, kreski trudności w zapamiętywaniu zasad ortograficznych (zna zasady ale źle pisze) opuszczanie liter lub części wyrazów, trudności te ujawniają się w pisaniu ze słuchu, z pamięci, przy przepisywaniu tekstów, niewłaściwe rozplanowanie tekstu w zeszycie
4. czytanie	mylenie liter o podobnym wyglądzie: h-u rozpoznawanie liter po cechach przypadkowych trudności w rozpoznawaniu liter, w wyszukiwaniu poznanych liter, sylab, wyrazów, niedokładne odczytywanie gubienie końcówek wyrazów, wolne tempo czytania trudności w przechodzeniu do automatyczności czytania, wysiłek włożony w technikę czytania utrudnia zrozumienie tekstu
5. rozumienie czytanej treści	trudności w wyrażaniu jasnych wyobrażeń o czytanej treści
6. trudności z innych przedmiotów	trudności w geografii, brak orientacji w kierunkach świata pomyłki w zadaniach matematycznych, błędne przepisywanie słupków geometria: słabe rozumienie pojęć: bryła, kąt, obwód, wysokość trudności w rysunku technicznym trudności w uczeniu się języków obcych trudności w nauce plastyki, historii sztuki
Umiejętności Ucznia	Percepcja słuchowa - symptomy zaburzeń
1. wypowiedzianie się	trudności z wypowiedzianiem się, mały zasób słów, częste wady wymowy przekręcanie słów rzadko używanych kłopoty w wypowiedziach wynikające z trudności z wnioskowaniem, uogólnianiem
2. pisanie	szczególne trudności w pisaniu ze słuchu wynikające

	<p>z niemożności prawidłowej analizy</p> <p>zniekształcanie wyrazów do poziomu niemożliwości ich odczytania</p> <p>szczególne trudności w pisaniu zmiękczeń i głosek tracących dźwięczność, w różnicowaniu pisowni i-j, w odróżnianiu samogłosek nosowych ą-ę</p> <p>wadliwe wyodrębnianie wyrazów w zdaniu, sylab w wyrazie, głosek, opuszczanie końcówek, łączenie przyimków z rzeczownikami</p> <p>trudności w pisaniu wyrazów nieznanymi</p> <p>długo utrzymuje się przepisywanie po kawałku, po literze, bez dyktowania sobie dłuższych kawałków</p> <p>mylenie kolejności zapisu wyrazów w zdaniu</p> <p>wolne tempo pisania</p> <p>dość długo utrzymujące się błędy w pisowni przy korygowanych już wadach wymowy</p>
3. czytanie	<p>trudność w zestawianiu dźwięków w całość</p> <p>trudności w modulowaniu głosu przy użyciu znaków przystankowych</p> <p>liczne błędy w czytaniu; zmiany znaczenia; dodawanie lub opuszczanie liter; mylenie wyrazów zbliżonych artyku- lacyjnie</p> <p>odczytywanie wyrazów po przypadkowych cechach</p>
4. rozumienie czytanej treści	<p>trudności wynikające z niedokładnego rozumienia wyrazów</p> <p>mylenie znaczeń wyrazów o podobnym brzmieniu</p> <p>tekst nie stanowi logicznej całości, jest zestawem wyrazów</p>
5. trudności w innych przedmiotach	<p>trudności w nauce języków obcych</p> <p>trudności w uczeniu się pamięciowym</p> <p>trudności w nauce tabliczki mnożenia</p> <p>kłopoty z rozumieniem instrukcji, objaśnień</p> <p>trudności w rozumieniu gramatyki, fonetyki</p> <p>szybkie oderwanie od konkretów w matematyce utrudnia zrozumienie pojęć matematycznych</p>
Umiejętności Ucznia	Zaburzenia lateralizacji - symptomy zaburzeń
1. rysowanie	brak zmiany kierunku w rysunkach
2. pisanie	może wystąpić pismo lustrzane zwłaszcza przy lateralizacji skrzyżowanej
3. czytanie	<p>trudności związane z techniką pisma, głównie u dzieci z przestawioną ręką</p> <p>przekręcanie słów polegające na zmianie kolejności sylab</p> <p>opuszczanie wyrazów w tekście</p> <p>wolne tempo czytania</p> <p>statyczne odwracanie liter i kierunków: n-u, k-t, n-w (inwersja statyczna)</p> <p>zmiana kolejności liter, sylab w wyrazie (inwersja dynamiczna)</p>
4. rozumienie czytanej treści	wracanie porządku liter zmienia sens szczególnie krótkich wyrazów, itp.: sama-masaż

5. trudności w innych przedmiotach	zmiana kierunku w rysunkach geometrycznych trudność w odczytywaniu mapy trudności w określaniu stron świata, stron ciała zaburzenia koordynacji wzrokowo - ruchowej
Umiejętności Ucznia	Symptomy zaburzeń w zakresie orientacji przestrzennej
1. wypowiedzianie się	trudności w rozumieniu przedstawionych na obrazku sytuacji trudności w wypowiedzianiu się na temat umiejscowienia przedmiotów na obrazku, ich położenia względem siebie trudności w operowaniu pojęciami stosunków przestrzennych: nad, pod, wzdłuż, wszcz, itp. zachowania nieadekwatne ze względu na złe rozumienie pojęć
2. rysowanie	klócenie stosunków przestrzennych, proporcji elementów, trudności w rozplanowaniu i właściwym umieszczeniu na kartce
3. pisanie	mylenie znaków graficznych różniących się jedynie położeniem: n-u złe wykonywanie tabel, zapisów w słupkach zły wybór linijek mylenie kierunku zapisu
4. czytanie	przestawianie liter i części wyrazów wskutek mylenia kierunków opuszczanie liter lub sylab, zmiana kolejności przeskakiwanie linijek
5. rozumienie treści	trudności w rozumieniu struktury gramatyczno - logicznych trudności w rozumieniu tekstów, w których zachodzą stosunki przestrzenne
trudności w innych przedmiotach	w nauce geografii - kierunki świata trudności w geometrii mylenie pojęć przyswajanych słownie trudności w rozumieniu i rozwiązywaniu zadań w historii - wydarzenia chronologiczne technika - brak umiejętności zaplanowania pracy
Umiejętności ucznia	Symptomy zaburzeń w zakresie sprawności manualnej
1. rysowanie	rysunki brzydkie, prymitywne, kanciaste zbyt mały nacisk ołówka przeważają linie proste
2. pisanie	mała precyzja ruchów dłoni i palców wolne tempo pracy pismo brzydkie, litery drżące, za małe, za duże, za szerokie, za wąskie, nierówne, nie mieszczące się w liniaturze za małe lub za duże odstępy między literami pismo niekształtne, mało czytelne nie nadążanie za tempem klasy nierównomierny nacisk pióra brak wiązania liter ze sobą trudności w zespoleniu pojedynczych aktów ruchowych w jedną harmonijną całość (zaburzenia melodii kinestetycz-

	nej) <ul style="list-style-type: none"> • trudności w korzystaniu z własnych notatek • zeszyty brzydkie, niestaranne, przy bardzo dużym wysiłku • duża męczliwość ręki przy dłuższym pisaniu obniża poziom graficzny
3. inne przedmioty	<ul style="list-style-type: none"> • niski poziom ćwiczeń na zajęciach kultury fizycznej • trudności w robótkach ręcznych, kreśleniu, lepieniu, malowaniu • trudności w wykonywaniu melodii

Arkusz obserwacji ucznia - wybiórcze deficyty rozwojowe

(załącznik nr 6a)

Proszę wypełnić arkusz obserwacji wpisując **kryteria diagnostyczne, własne obserwacje** w obszarach pojawiających się symptomów zaburzeń. W obszarach normy rozwojowej proszę wpisać „**nie odbiega**”.

Imię i nazwisko ucznia Data

Klasa Wypełniający

Umiejętności Ucznia	Percepcja wzrokowo
7. wypowiedzianie się	
8. rysowanie	
9. pisanie	
10. czytanie	
11. rozumienie czytanej treści	
12. trudności z innych przedmiotów	
Umiejętności Ucznia	Percepcja słuchowa
6. wypowiedzianie się	
7. pisanie	
8. czytanie	
9. rozumienie czy-	

tanej treści	
trudności w innych przedmiotach	
niechętności Ucznia	Lateralizacja
rysowanie	
pisanie	
czytanie	
rozumienie czytanej treści	
trudności w innych przedmiotach	
niechętności Ucznia	Orientacja przestrzenna
wypowiadanie się	
rysowanie	
pisanie	
czytanie	
rozumienie treści	
trudności w innych przedmiotach	

Umiejętności ucznia	Sprawność manualna
4. rysowanie	
5. pisanie	
6. inne przedmioty	

Ankieta Trudne Zachowania Ucznia

Proszę wypełnić wobec ucznia sprawującego problemy, prezentującego niewłaściwe zachowania. Należy zakreślić kryteria opisujące ucznia lub podać obserwacje własne.

Imię i nazwisko dziecka

Klasa.....

Wychowawca

1. Uczeń prezentuje trudności w zakresie dostosowania się do norm i zasad panujących w grupie/klasie:
 - Uczeń zna normy, mimo wielu upomnień nie stosuje się do nich
 - Uczeń nie zna norm, nie rozumie ich
 - Uczeń sprawdza, czy norma „rzeczywiście działa” - czy po jej złamaniu nastąpią jakieś konsekwencje. Testowanie granic.
 - Uczeń działa impulsywnie, nie zastanawia się nad swoim zachowaniem
 - Uczeń łamie normy, kierując się innymi przesłankami, np. potrzeba zdobycia jakiegoś dobra materialnego lub aby zaspokoić inne potrzeby (uwagi itp.)
 - Zachowanie naruszające normę ma charakter kompulsywny, nie może się przed tym powstrzymać, co może wskazywać na jego problemy emocjonalne
 - Inne
2. Uczeń zahamowany, wycofany, nie nawiązujący relacji z dorosłym lub rówieśnikami
 - Uczeń niechętnie inicjuje kontakt z innymi
 - Uczeń w grupie jest wycofany, bierne
 - Uczeń w sytuacji ekspozycji jest wyraźnie skrępowany
 - Inne
3. Uczeń popadający często w konflikty z innymi
 - W jakich sytuacjach
 - Przebieg zachowania ucznia.....
 - Wyjście z konfliktu
4. Uczeń prezentujący zachowania agresywne (agresja fizyczna, słowna)
 - Przejawy.....
5. Uczeń prezentujący trudności emocjonalne
 - Nadmierna reakcja emocjonalna
 - Przewaga nastrojów nieprzyjemnych nad przyjemnymi
 - Inne
6. Uczeń z trudnym kontekstem rodzinnym (problemy rodzinne mogące mieć wpływ na prawidłowy rozwój psychiczny i emocjonalny ucznia)
 - Uczeń pochodzący z rodziny dysfunkcyjnej (proszę podać jakiego rodzaju)
 - Uczeń pochodzący z rodziny ubogiej
 - Uczeń pochodzący z rodziny niepełnej
 - Uczeń pochodzi z rodziny nie udzielającej wsparcia, oddalonej emocjonalnie
 - Inne
7. Uczeń nie posiadający adekwatnego obrazu siebie
 - Mała wiara we własne możliwości
 - Nadmierny lęk przed oceną
 - Inne
8. Postawa wobec zadania:

- Uczeń nie chce angażować się w zadania nowe, wymagające wysiłku, o wyższym dla niego stopniu trudności *(załącznik nr 6a)*
- Uczeń wykonuje zadania nowe, wymagające wysiłku, o wyższym dla niego stopniu trudności, jednak szybko poddaje się
- Trudne zachowania ucznia pojawiają się w sytuacji zadania o wyższym dla niego stopniu trudności (proszę podać przykład zachowania).....

9. Postawa ucznia wobec osób dorosłych (proszę podać obserwacje, konkretne przykłady zachowań)

10. Inne trudności wychowawcze (proszę podać konkretne zachowania ucznia)

11. W jaki sposób Pan/Pani starali się samodzielnie pomóc uczniowi?

12. Mocne i słabe strony ucznia

Mocne strony	Słabe strony

13. Czy uczeń był diagnozowany w Poradni Psychologiczno - Pedagogicznej ?

14. Jaką pozycję zajmuje uczeń w klasie (przykładowo: skupia na sobie negatywną uwagę, jest gwiazdą społeczną, itp.).
Proszę podać konkretne przykłady zachowania wyjaśniające wskazaną pozycję.

15. W jaki sposób przebiega współpraca z rodzicami?

BUDOWANIE STRATEGII POMOCY DZIECKU
O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Sytuacja dziecka

Mocne strony dziecka



Dlaczego tak jest?

Co na niego działa?

Co czuje dziecko?

Co nie działa?

Czego potrzebuje?

Jak możemy mu pomóc? - pomysły działań

Ustalenia

Kwestionariusz wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera

Wypełnij poniższy kwestionariusz, przypisując wartość liczbową każdemu stwierdzeniu, które Twoim zdaniem jest prawdziwe w odniesieniu do Ciebie. Jeśli w pełni się z nim zgadzasz postaw cyfrę 5. Jeśli sądzisz, że nie masz z nim nic wspólnego postaw 0. Użyj cyfr od 5 do 0, aby określić stopień prawdziwości poszczególnych stwierdzeń.

1. Posiadam uzdolnienia manualne
2. Posiadam dobre wyczucie kierunku.....
3. Posiadam naturalną umiejętność rozwiązywania sporów między przyjaciółmi
4. Łatwo zapamiętuję słowa piosenek.....
5. Potrafię wyjaśnić w prosty sposób trudne zagadnienia.....
6. Robię wszystko krok po kroku.....
7. Dobrze znam samego siebie i rozumiem dlaczego postępuję tak, a nie inaczej
8. Lubię ćwiczenia grupowe i spotkania towarzyskie.....
9. Dobrze uczę się słuchając wykładów i wywodów innych ludzi
10. Słuchając muzyki doznaję zmian nastrojów
11. Lubię krzyżówki, łamigłówki i problemy logiczne.....
12. Tablice, zestawienia i pomoce wizualne odgrywają dla mnie ważną rolę podczas uczenia się
13. Jestem wrażliwy na nastroje i uczucia otaczających mnie ludzi
14. Najlepiej uczę się, gdy muszę wziąć się w garść i zrobić coś samemu.....
15. Zanim zechcę się czegoś nauczyć muszę zobaczyć jakie będę miał z tego korzyści.....
16. Podczas nauki i rozmyślań lubię spokój i samotność.....
17. Potrafię usłyszeć instrumenty w złożonych utworach muzycznych.....

18. Łatwo przychodzi mi wywoływanie w wyobraźni zapamiętanych i wymyślonych obrazów
19. Posiadam bogaty język i potrafię się nim posługiwać.....
20. Lubię robić notatki.....
21. Posiadam dobre poczucie równowagi i lubię ruch fizyczny.....
22. Potrafię dostrzegać strukturę przedmiotów i związki między różnymi rzeczami. ...
23. Potrafię pracować w zespole i korzystać z cudzych doświadczeń.....
24. Jestem dobrym obserwatorem i często zauważam rzeczy uchodzące uwadze innych.
25. Często bywam niespokojny
26. Lubię pracować lub uczyć się niezależnie od innych
27. Lubię komponować muzykę
28. Potrafię radzić sobie z liczbami i problemami matematycznymi

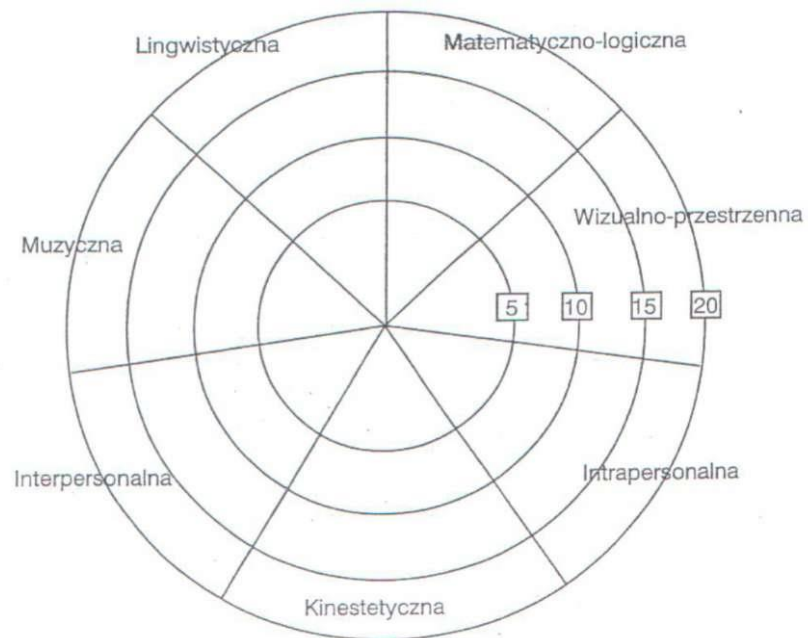
Klucz do kwestionariusza

wielorakiej inteligencji

<u><i>Typ inteligencji</i></u>	<u><i>Stwierdzenia</i></u>	<u><i>Suma p punktów</i></u>
<i>Lingwistyczna</i>	5+9+19+20	
<i>Matematyczno - logiczna</i>	6+11+22+28	
<i>Wizualno - przestrzenna</i>	2+12+18+24	
<i>Muzyczna</i>	4+10+17+27	
<i>Interpersonalna</i>	3+8+13+23	
<i>Intrapersonalna</i>	7+15+16+26	
<i>Kinestetyczna</i>	1+14+21+25	

Koło wielorakiej inteligencji

Wpisując uzyskane wyniki na okręgach w polach odpowiadających poszczególnym typom inteligencji i zaciemniając pola o najwyższych wynikach, otrzymasz graficzny obraz rozkładu swoich typów inteligencji zgodnie z teorią Howarda Gardnera.



Kwestionariusz obserwacji - lista kontrolna dla nauczycieli (za M. Partyka) (załącznik nr 6a)

Wyjątkowo uzdolnionych uczniów można scharakteryzować za pomocą poniższej listy. Uczeń posiadający większość cech wymienionych w liście (oprócz tych z gwiazdkami) jest prawdopodobnie utalentowany i mający ponadprzeciętne osiągnięcia edukacyjne.

1. Posiada nieprzeciętne możliwości rozumowania, radzenia sobie z abstrakcją, generalizowaniem faktów, rozumienia znaczeń i widzenia powiązań między nimi.
2. Posiada wielką ciekawość poznawczą.
3. * Uczy się łatwo i szybko.
4. Ma szerokie zainteresowania.
5. Posiada szeroką rozpiętość uwagi, która umożliwia mu koncentrowanie się i bycie wytrwałym w rozwiązywaniu problemów i zainteresowań.
6. Jest nieprzeciętny w ilości i jakości słownictwa, w porównaniu z uczniami w jego wieku.
7. Posiada zdolność do samodzielnej, efektywnej pracy.
8. * Wcześniej nauczył się czytać (często długo przed rozpoczęciem szkoły).
9. Posiada umiejętność przenikliwej obserwacji.
10. Okazuje inicjatywę i oryginalność w pracy umysłowej.
11. Czujnie i szybko odpowiada na nowe idee.
12. ma zdolność szybkiego zapamiętywania.
13. Interesuje się bardzo naturą człowieka i świata (problem pochodzenia/przeznaczenia, etc.)
14. Posiada niezwykłą wyobraźnię.
15. Potrafi łatwo podążać za złożonymi wskazówkami.
16. * Szybko czyta.
17. Ma wiele zainteresowań (hobby).
18. * Ma zainteresowania czytelnicze z wielu przedmiotów.
19. * Często i efektywnie korzysta z biblioteki.
20. * Jest świetny w matematyce, szczególnie w rozwiązywaniu problemów.

**Kwestionariusz obserwacji - wskaźnik zachowań
znamionujących uzdolnienie** (ogólna lista cech).

Nazwisko.....

Imię.....

Data

Szkoła.....

Klasa / rocznik.....

Osoba szacująca

Łączny wynik

Instrukcja: Proszę ocenić tego ucznia pod względem poniższych zachowań. W tym celu przy każdym zachowaniu należy zakreślić cyfrę odpowiadającą częstości i zakresowi jego występowania. Znaczenia cyfr są następujące :

5 - zachowanie konsekwentnie przejawia się w większości zajęć,

4 - zachowanie przejawia się w wielu zajęciach,

3 - zachowanie sporadycznie przejawia się w niektórych zajęciach,

2 - zachowanie rzadko przejawia się w zajęciach,

1 - zachowanie pojawia się bardzo rzadko lub nigdy.

Spostrzegawczość

1. Odróżnia istotne elementy, zagadnienia i problemy od nieistotnych.	5	4	3	2	1
2. Dostrzega subtelne i dojrzałe wzorce, połączenia i relacje, posługuje się nimi.	5	4	3	2	1
Aktywne interakcje ze środowiskiem					
3. Jest aktywny, zgłasza się na ochotnika do pracy nad wybranymi przez siebie zadaniami.	5	4	3	2	1
4. Energicznie poszukuje informacji, pomysłów i rozwiązań problemów.	5	4	3	2	1

Refleksyjność

5. Wykazuje dojrzałe, pogłębione zrozumienie złożonych pojęć w wybranej przez siebie dziedzinie.	5	4	3	2	1
--	---	---	---	---	---

6. W pracy dąży do doskonałości. Szuka rozwiązań lub konkluzji będących najlepszymi z możliwych.	5	4	3	2	1
Wytrwałość					
7. Skupia całą uwagę na wybranym przez siebie zadaniu, wydaje się pochłonięty przez zadanie.	5	4	3	2	1
8. Pokonuje trudności, które napotyka podczas rozwiązywania problemu. Kończy pracę dopiero wtedy, gdy osiągnie cel.	5	4	3	2	1

Niezależność

9. Sam decyduje, kiedy rozpocząć pracę. Pracuje przy minimalnej pomocy ze strony innych, lub bez niej.	5	4	3	2	1
10. Ma wyraźne preferencje i pomysły. Modyfikuje cele, by dopasować je do własnych zainteresowań.	5	4	3	2	1

Nastawianie na cel

11. Ma wysokie standardy wewnętrzne. Zmienia i poprawia swoje wytwory, by dorównały standardom.	5	4	3	2	1
12. Potrafi wyłożyć swój cel i plan jego osiągnięcia. Umie dyskutować o tym z innymi.	5	4	3	2	1

Oryginalność

13. Lubi ryzyko. Chętnie eksperymentuje z nowymi pomysłami i formami wyrazu.	5	4	3	2	1
14. Łącząc elementy pochodzące z wielu źródeł, dochodzi do świeżych pomysłów i nowych wytworów.	5	4	3	2	1

Wydajność

15. Wykazuje dużą płynność pomysłów. Wytwarza wiele różnych odpowiedzi na wyzwanie sytuacji.	5	4	3	2	1
16. Pracuje wydajnie. Jego wytwory mają wysoką jakość i są kończone w terminie lub przed terminem.	5	4	3	2	1

Samoocenie

17. Zna swoje silne i słabe strony. Wykorzystuje silne strony. Wybiera zadania o optymalnej trudności.	5	4	3	2	1
18. Śledzi własne postępy. Wie, kiedy trzeba jeszcze raz przejrzeć wytwór, a	5	4	3	2	1

kiedy wytwór jest gotowy.					
Skuteczne komunikowanie pomysłów					
19. Jasno formułuje swoje pomysły i zamierzania.	5	4	3	2	1
20. Używa dostosowanych do celu metod i stylów porozumiewania się (np. ilustracji, modeli, wykresów).	5	4	3	2	1

Sposoby kształcenia uczniów zdolnych

1. Przyspieszenie tempa nauki uczniów zdolnych :

- * wcześniejsze podejmowanie nauki w szkole,
- * szybsze opanowywanie materiału nauczania (klasy semestralne, „wydłużony rok szkolny”, podwójna promocja, indywidualne tempo uczenia się),
- * przyspieszenie „całościowe”
- * przyspieszenie „częściowe”

2. Rozszerzenie treści programowych i treści pozaprogramowych :

- * programy specjalne
- * treści obowiązkowe i fakultatywne
- * zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne

3. Różnicowanie poziomu trudności - jest to nauczanie wielopoziomowe polegające na :

- * różnicowaniu poziomu trudności materiału (indywidualizacja kształcenia),
- * grupowanie uczniów w klasach o różnym poziomie nauczania

W kształceniu wielopoziomowym należy zwrócić szczególną uwagę na:

1. Różnicowanie zakresu treści.
2. Różnicowanie stopnia trudności tych treści.
3. Odpowiedni dobór strategii kształcenia (proces, metody, środki)

4. Kształtowanie myślenia i działania oryginalnego oraz twórczego :

- * sposoby ogólnie stosowane w kształceniu wszystkich uczniów,
- * nauczania - uczenie się problemowe,
- * gry dydaktyczne,
- * rozwijanie cech osobowości uznanych jako szczególnie potrzebne w procesie myślenia twórczego:
 - kształtowanie określonych postaw uczniów,
 - zwrócenie uwagi na tzw. reżim twórczy, systematyczność,
 - wrażliwość na problemy.

Przykłady dobrej praktyki - praca na lekcji z uczniem zdolnym i zajęcia pozalekcyjne :

- pomoc w prowadzeniu zajęć - referaty
- dodatkowe zadania do rozwiązania na lekcji
- różnicowanie zadań w pracy domowej
- praca własna ucznia - szukanie własnych rozwiązań i projektów,
- zainteresowanie olimpiadami,
- wykorzystanie umiejętności ucznia wykraczających poza program nauczania, np. do tworzenia programów symulacyjnych,
- promocja osiągnięć
- aktywizowanie do uczestnictwa w kołach zainteresowań.

Ogólne zasady rozwijania twórczego myślenia :

1. Ceń twórcze myślenie.
2. Zwiększaj wrażliwość dzieci/ młodzieży.
3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami, ideami.
4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu.
5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych idei, pojęć.
6. Nie narzucaj sztywnych schematów.
7. Kultywuj w klasie atmosferę twórczą.
8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze.
9. Ucz jednostki twórcze unikania sankcji ze strony kolegów.
10. Udzielaj informacji o procesie twórczym.
11. Rozwiewaj lęk wzbudzony przez arcydzieła.
12. Popieraj inicjatywę wychowanków w uczeniu się.
13. *Zabijaj uczniom ćwieka.*
14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia.
15. Stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju.

16. Udostępnij środki do realizacji pomysłów.
17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów.
18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.
19. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach.
20. Wychowuj ludzi o śmiałym i żywym umyśle.

Kształcenie uczniów zdolnych- zalecenia:

1. Zwracaj uwagę na to, co mówi uczeń i rób z tego użytek, nie ma przecież „głupich” pytań.
2. Kształtuj u uczniów poczucie osobistej godności. Każdy ma prawo do błędów i pomyłek, a także posiada jakieś umiejętności.
3. Kształtuj u uczniów wiarę we własne możliwości, motywuj do działania.
4. Unikaj zakładania wyższości moralnej czy intelektualnej. Chwilowe niepowodzenia nie muszą oznaczać „końca świata”.
5. Analizuj i minimalizuj konflikty między uczniami.
6. Pobudzaj do zdobywania wiedzy na drodze poszukiwań, a nie odtwórczo.
7. Utrzymuj w klasie atmosferę swobody, a nie zagrożenia.
8. Pobudzaj aktywność uczniów poprzez gry, zabawy, eksperymenty.
9. Walcz z nudą i apatią, uatrakcyjniaj naukę.
10. Staraj się, aby pobyt uczniów w klasie był dla nich przyjemny.
11. Nie dopuszczaj do niepowodzeń uczniów, miej dla nich zawsze czas.
12. Urozmaicaj nauczanie.
13. Rozmawiaj z uczniami o sposobach uczenia się, doradź właściwe metody i środki.
14. Stawiaj sobie wysokie wymagania w pracy dydaktyczno- wychowawczej.
15. Kontaktuj się w sprawach nauczania z innymi, wymieniaj doświadczenia.
16. Bądź dobrym wzorem dla uczniów.