

Elżbieta Bednarz

Praca z uczniem
z niepełnosprawnością intelektualną
w stopniu lekkim,
ucznem niesłyszającym i słabosłyszającym,
ucznem niewidomym i słabowidzącym
z wykorzystaniem e-materiałów
do kształcenia zawodowego

Przewodnik metodyczny dla nauczycieli
kształcenia zawodowego

Elżbieta Bednarz

Praca z uczniem
z niepełnosprawnością intelektualną
w stopniu lekkim,
uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym,
uczniem niewidomym i słabowidzącym
z wykorzystaniem e-materiałów
do kształcenia zawodowego

Przewodnik metodyczny dla nauczycieli
kształcenia zawodowego

Konsultacja merytoryczna
Anna Pregler

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Zdjęcie na okładce: © Nomadsoul1/Photogenica

ISBN 978-83-66830-76-9

Warszawa 2022
Wydanie I

Publikacja została opracowana w ramach projektu Tworzenie e-zasobów do kształcenia zawodowego, Oś priorytetowa II: efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.15. Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020.

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie i rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	5
Rozdział I	7
Regulacje prawne dotyczące kształcenia zawodowego uczniów z niepełnosprawnościami	7
Rozdział II	12
Edukacja ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	12
1. Dokumentacja ucznia wyznaczająca proces kształcenia specjalnego	12
1.1. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia	13
1.2. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny	15
2. Zasady dotyczące realizacji specjalistycznego wsparcia ucznia z niepełnosprawnością	17
Bibliografia	22
Rozdział III	23
Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kształceniu zawodowym	23
1. Charakterystyka psychospołeczna ucznia	24
2. Formy pracy oraz metody dydaktyczne stosowane w procesie kształcenia	29
3. Zasady i wskazania dydaktyczne do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	32
4. Wykorzystanie e-materiałów do kształcenia zawodowego w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	37
Bibliografia	41
Rozdział IV	43
Model pracy z uczniem niewidomym oraz słabowidzącym w kształceniu zawodowym	43
1. Charakterystyka psychospołeczna ucznia	45
2. Formy i metody dydaktyczne stosowane w procesie kształcenia	47
3. Zasady dydaktyczne w procesie kształcenia	49
4. Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy	50
5. Wykorzystanie e-materiałów do kształcenia zawodowego w pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym. Wskazania dydaktyczne	52
6. Możliwość wyboru zawodów innych niż dedykowane uczniom niewidomym i słabowidzącym	59
Bibliografia	62
Rozdział V	63
Model pracy z uczniem niesłyszącym oraz słabosłyszącym w kształceniu zawodowym	63
1. Charakterystyka psychospołeczna ucznia – implikacje dla kształcenia w zawodach	63
2. Metody, formy oraz środki dydaktyczne stosowane w procesie kształcenia	70
3. Zasady dydaktyczne w procesie kształcenia	73
4. Wykorzystanie e-materiałów do kształcenia zawodowego w pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym. Wskazania dydaktyczne	76
Bibliografia	78
Zakończenie	80

Wprowadzenie

Przewodnik metodyczny dla nauczycieli kształcenia zawodowego, pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi oraz uczniami niewidzącymi i słabowidzącymi, ma stanowić podstawowe wsparcie dydaktyczne, zwłaszcza dla osób, które nie posiadają przygotowania w dziedzinie pedagogiki specjalnej.

W związku z istniejącymi obecnie możliwościami edukacji osób z wymienionych grup niepełnosprawności w niniejszym przewodniku w pierwszej kolejności przybliżono regulacje prawne dotyczące kształcenia zawodowego tych osób, a dalej – informacje o praktyce pedagogicznej i organizacyjnej, odnoszące się do uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Dokumentacja ucznia, wyznaczająca proces kształcenia specjalnego, która została szczegółowo omówiona w rozdziale drugim przewodnika, stanowi konkretną pomoc dla nauczyciela posiadającego w zespole klasowym ucznia z określoną niepełnosprawnością. Rozdział ten zamykają wskazówki wraz z ogólnymi zasadami pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

W tekście przewodnika kolejno zostały zaprezentowane modele pracy z uczniami z trzech grup niepełnosprawności: intelektualnej w stopniu lekkim, niewidomych lub słabowidzących, niesłyszących lub słabosłyszących.

W celu przybliżenia nauczycielom koncepcji pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – w odniesieniu do kształcenia zawodowego – w materiale przedstawiono charakterystykę psychospołeczną osób z tą dysfunkcją, a także formy i metody pracy z nimi oraz zalecane zasady i wskazania dydaktyczne do zastosowania w procesie kształcenia. W końcowej fazie tej części opracowania omówiono temat dostępności e-materiałów w kształceniu zawodowym ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

W rozdziale czwartym został nakreślony model pracy z uczniem niewidomym oraz słabowidzącym. Po krótkiej charakterystyce psychospołecznej ucznia z tą dysfunkcją zaproponowano formy, metody i zasady dydaktyczne do zastosowania w procesie kształcenia zawodowego. Kolejnym elementem tego rozdziału jest opis specyfiki pracy i dostosowania otoczenia istotnego dla funkcjonowania ucznia niewidomego i słabowidzącego, wraz ze świadczeniem pomocy, oraz propozycje wykorzystania e-materiałów do kształcenia zawodowego tej grupy uczniów, zawierające konkretne wskazania dydaktyczne. Tę część materiału finalizują sugestie dotyczące możliwości funkcjonowania zawodowego uczniów niewidomych oraz słabowidzących w zawodach innych niż dedykowane tym osobom.

Niniejsze opracowanie zamyka koncepcja pracy z uczniem niesłyszącym oraz słabosłyszącym w kształceniu zawodowym, z możliwością wykorzystania e-materiałów w pracy z tą grupą uczniów. W tekście tego rozdziału przedstawiono psychospołeczną charakterystykę

ucznia niesłyszącego oraz słabosłyszącego, wskazano też metody, formy i środki dydaktyczne, a także zasady warte wykorzystania podczas zajęć z uczniami.

Wskazanie stosowania e-materiałów do kształcenia zawodowego – dedykowanych uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz uczniom niewidomym i słabowidzącym, a także niesłyszącym i słabosłyszącym – kończy proponowany przewodnik metodyczny dla nauczycieli.

Regulacje prawne dotyczące kształcenia zawodowego uczniów z niepełnosprawnościami

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego*, Dz.U. 2019, poz. 316, kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego jest realizowane w szkołach ponadpodstawowych: branżowej szkole I stopnia, technikum, branżowej szkole II stopnia oraz szkole policealnej.

Kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego jest realizowane również na kwalifikacyjnych kursach zawodowych prowadzonych przez podmioty, o których mowa w art. 117 ust. 2 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, oraz na kursach umiejętności zawodowych prowadzonych przez podmioty, o których mowa w art. 117 ust. 2a tej ustawy.

W ośmiu branżach wyodrębniono zawody dedykowane uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz uczniom niewidomym i słabowidzącym.

Dla grupy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązania prawne przewidują niżej wymienione zawody:

1. Branża drzewno-meblarska (DRM). Nazwa zawodu: Pracownik pomocniczy stolarza.
2. Branża fryzjersko-kosmetyczna (FRK). Nazwa zawodu: Pracownik pomocniczy fryzjera.
3. Branża hotelarsko-gastronomiczno-turystyczna (HGT). Nazwa zawodów: Pracownik pomocniczy gastronomii; Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej.
4. Branża mechaniczna (MEC). Nazwa zawodów: Pracownik pomocniczy mechanika; Pracownik pomocniczy ślusarza.
5. Branża przemysłu mody (MOD). Nazwa zawodu: Pracownik pomocniczy krawca.

Dla grupy uczniów niewidzących i słabowidzących wyodrębniono poniższe zawody:

1. Branża ekonomiczno-administracyjna (EKA). Nazwa zawodu: Technik prac biurowych;
2. Branża opieki zdrowotnej (MED). Nazwa zawodu: Technik masażysta;
3. Branża teleinformatyczna (INF). Nazwa zawodu: Technik tyfloinformatyk.

W wyniku zmian dotyczących kształcenia uczniów z niepełnosprawnością i traktowania edukacji tych osób jako integralnej części systemu edukacji coraz częściej przechodzi się od modelu segregacyjnego (szkół i ośrodków specjalnych) w stronę modelu inkluzyjnego (szkolnictwa ogólnodostępnego). Praktyka ta obejmuje wszystkie etapy kształcenia, także stanowiący problematykę niniejszego przewodnika dla nauczycieli.

Próba poszukiwania skutecznych rozwiązań dla odpowiedniego postrzegania i traktowania osób z niepełnosprawnością na równi ze sprawnymi skutkuje konkretnymi postulatami. Jednym z nich jest umożliwienie równego dostępu do edukacji. Koncepcja inkluzji osób z niepełnosprawnością w jedno społeczeństwo zakłada tworzenie warunków sprzyjających

indywidualnemu rozwojowi oraz orientacji na jednostkę. Docenienie różnorodności w społeczeństwie, w którym żyjemy, i wzajemne z niej korzystanie może wносить do codziennej egzystencji wiele wartości i obopólnego dobra.

Dzięki zwróceniu uwagi na podmiotowość i swoisty potencjał osób z niepełnosprawnością, co jest wynikiem głębokich przemian w dziedzinie świadomości społecznej, stwarzane są dziś optymalne możliwości edukacyjne dla uczniów z poszczególnych grup niepełnosprawności. Działania reformatorskie, zmierzające do zapewnienia każdemu uczniowi dostępu do edukacji, podejmowane przez różne gremia, zbliżają Polskę do standardów światowych¹

¹ W kilku dokumentach prawa międzynarodowego znajdują się zapisy dotyczące prawa do edukacji, w tym dla ludzi z różnymi możliwościami i potencjałem, wskazujące na zobowiązania państw w tym zakresie. Poniżej zamieszczono przykładowe akty prawne:

Artykuł 26 pkt 1 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* ONZ stanowi, iż: „jednym z podstawowych praw człowieka jest prawo do nauki, a nauka na poziomie przynajmniej podstawowym powinna być obowiązkowa. Natomiast zasadniczym celem nauczania jest między innymi pełny rozwój osobowości ludzkiej”.

Artykuł 2 *Protokołu dodatkowego do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* brzmi kategorycznie: „Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki”.

Artykuły 23 i 28 *Konwencji o prawach dziecka* powtarza zasady wspomniane powyżej, podkreślając zobowiązania państwa w kwestii równego dostępu do edukacji dla wszystkich dzieci i zapewnienia szczególnej pomocy dzieciom niepełnosprawnym.

Już w 1982 roku Zgromadzenie ONZ (uchwała 37/52) przyjęło i ogłosiło *Światowy program działań na rzecz osób niepełnosprawnych*. W programie zapisano podstawowe zadania, jakie państwa członkowskie powinny podjąć w zakresie ogólnie pojętej edukacji osób niepełnosprawnych oraz prowadzonej polityki w tej dziedzinie: „Państwa członkowskie powinny przyjąć politykę, która uznaje prawa osób niepełnosprawnych do zrównania z innymi szans w zakresie oświaty. Kształcenie osób niepełnosprawnych powinno, w miarę możliwości, odbywać się w ramach ogólnego systemu szkolnego. Odpowiedzialność za to powinna spoczywać na władzach oświatowych, zaś przepisy dotyczące obowiązkowego nauczania powinny obejmować dzieci z każdym rodzajem niepełnosprawności, w tym także osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Państwa członkowskie powinny pozwalać na większą elastyczność w stosowaniu wobec osób niepełnosprawnych wszelkich zarządzeń dotyczących wieku dopuszczania, promocji z klasy do klasy i tam, gdzie to okaże się właściwe, procedury egzaminacyjnej. Należy przestrzegać podstawowych zasad przy organizowaniu oświatowych usług dla niepełnosprawnych dzieci i osób dorosłych. Usługi te powinny być:

- 1) zindywidualizowane, tzn. oparte na ustalonych potrzebach, uzgodnionych wzajemnie przez władze, administrację, rodziców i niepełnosprawnych uczniów, i kierujące się wyraźnie określonymi zadaniami programowymi i krótkoterminowymi celami, które będą regularnie przeglądane i w razie potrzeby rewidowane;
- 2) łatwo dostępne, tzn. znajdujące się w rozsądnej komunikacyjnej odległości od domu lub miejsca zamieszkania uczniów, z wyjątkiem okoliczności specjalnych;
- 3) powszechne, tzn. dostępne dla wszystkich osób mających potrzeby specjalne, bez względu na ich wiek czy stopień niepełnosprawności, oraz takie, żeby żadne dziecko w wieku szkolnym nie było wyłączone z możliwości pobierania nauki ze względu na znaczny stopień niepełnosprawności albo żeby nie musiało korzystać z usług oświatowych znacznie gorszych od tych, które są udziałem innych uczniów;
- 4) oferujące szeroki wybór możliwości, współmiernych z zakresem specjalnych potrzeb w danej społeczności. Celem tego programu było popieranie skutecznych działań w zakresie zapobiegania niepełnosprawności, rehabilitacji, a także realizacji zadań „pełnego uczestnictwa” osób niepełnosprawnych w społecznym życiu i rozwoju oraz „równości”.

Warto wspomnieć jeszcze o późniejszym dokumencie światowego programu wspierającego rozwój niepełnosprawnych. Artykuł 24 pkt 1–4 *Konwencji praw osób niepełnosprawnych* (2006) stanowi:

„1. Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią integracyjny system kształcenia na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do:

- a) pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej,
- b) rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości,

oraz obowiązujących w krajach Unii Europejskiej. Standardy te zostały opublikowane już w 1994 r. w *Deklaracji z Salamanki* oraz *Standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*². Warto też zaznaczyć, że w ramach działań Unii Europejskiej na rzecz osób z niepełnosprawnością Parlament Europejski uchwalił wiele rezolucji³.

W standardach krajowych, m.in. w artykule 70 pkt 1, 2 i 4 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, ustawodawca gwarantuje wszystkim uczniom prawo do edukacji, wychowania i opieki, które realizowane winno być we wszystkich typach szkół. Powyższe dotyczy także „możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”⁴.

c) umożliwienia osobom niepełnosprawnym efektywnego udziału w wolnym społeczeństwie.

2. Realizując to prawo, Państwa Strony zapewnią, że:

a) osoby niepełnosprawne nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczane, ze względu na niepełnosprawność, z bezpłatnego i obowiązkowego nauczania na poziomie podstawowym lub z nauczania na poziomie średnim,

b) osoby niepełnosprawne będą korzystać z integracyjnego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadach równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją,

c) wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami,

d) osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji,

e) stosowane będą skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które zmaksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnej integracji.

3. Państwa Strony umożliwią osobom niepełnosprawnym zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i jako członkom społeczności. [...]

4. Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudnienia nauczycieli [...] oraz w celu wyszkolenia specjalistów i personelu, pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych” – zob. Bednarz E., (2017), *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, s. 39–42.

² *Deklaracja z Salamanki* oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994.

Zobacz: <http://kne.nazwa.pl/p.eurosprawni.org/www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych.html> [dostęp: 23.11.2020]. Dowodem zobowiązania Polski do respektowania postanowień zawartych w *Deklaracji z Salamanki* były kolejne nowelizacje aktów wykonawczych *Ustawy o systemie oświaty*. Mają one zagwarantować dzieciom i młodzieży w procesie edukacji prawo do uzyskania w szkole czy placówce oświatowej opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

³ Zob. więcej: *Rezolucja ku Europie bez barier dla osób z niepełnosprawnością* oraz dwie z 2003 roku – *Rezolucję w sprawie promocji zatrudnienia i integracji społecznej osób z niepełnosprawnością* oraz *Rezolucję w sprawie równouprawnienia niepełnosprawnych uczniów i studentów w dostępie do edukacji i szkoleń*. W roku 2007, na podstawie opinii zebranych od uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opublikowano dokument: *Deklaracja Lizbońska – Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży*. I najnowsze, włącznie z projektem: *Równość i włączenie społeczne osób niepełnosprawnych*, Autor/Autorzy: Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy, Pochodzenie – debata Zgromadzenia z 30 stycznia 2015 r. oraz *PROJEKT REZOLUCJI* złożony w następstwie oświadczenia Komisji zgodnie z art. 132 ust. 2 *Regulaminu w sprawie strategii na rzecz osób niepełnosprawnych na okres po roku 2020* (2019/2975(RSP)).

⁴ Zob. też art. 1 pkt 1, 4, 5, 5a i 6 *Konstytucji RP* oraz Bednarz E., (2017), *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii

Akcentowanie zadania szkoły w wyrównywaniu szans rozwoju każdego ucznia oraz równych praw w dostępie do nauki stanowi dziś principium teorii i praktyki kształcenia. Istotną rolę szkoły w przygotowaniu odpowiednich warunków do rozwoju każdego ucznia przewidziano już w preambule do *Ustawy Prawo Oświatowe*: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w [Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej](#), a także wskazaniemi zawartymi w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, *Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych* oraz [Konwencji o prawach dziecka](#). Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁵.

Ustawodawca, w myśl art. 14 ust. 1 przywołanej ustawy, zakłada, że szkoła publiczna to placówka, która realizuje normatywnie sformułowane standardy, dzięki którym każdy uczeń ma dostęp do bezpłatnego nauczania, a rekrutacja przeprowadzana jest w oparciu o zasadę powszechnej dostępności.

W związku z powyższym ustawa przewiduje wiele prawnych rekomendacji dla szkół publicznych. Rozwiązania te winny skutkować równym i sprawiedliwym dostępem przez każdego ucznia do ogólnodostępnej szkoły, jak też odpowiednim jej przygotowaniem do realizacji zadań w zróżnicowanych pod względem możliwości edukacyjnych zespołach klasowych.

Prawodawca, dostosowując polski system edukacji do niemałej grupy uczniów z niepełnosprawnościami, poszukuje zatem optymalnego modelu kształcenia. Zaspokajanie potrzeb każdej grupy wychowanków jest bowiem sprawdzonym wyznacznikiem prawidłowo funkcjonującego systemu edukacji, a jednym z istotnych kryteriów oceny skuteczności tego systemu jest jego dostosowanie do indywidualnych potrzeb uczniów, zwłaszcza z niepełnosprawnością.

Z wytycznych zreformowanego systemu oświaty w Polsce wynika, że uczniowie z niepełnosprawnością mogą realizować naukę w trzech rodzajach szkół (specjalne, integracyjne, ogólnodostępne)⁶. Uczeń z niepełnosprawnością (którego reprezentują w kontaktach z placówką oświatową rodzice, opiekun prawny – dotyczy ucznia niepełnoletniego) ma prawo do kształcenia, co tym samym oznacza, że właściwa publiczna placówka oświatowa nie może mu odmówić edukacji i opieki na czas pobierania nauki.

Teologicznej, s. 42–54.

⁵ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. 2019, poz. 1148 i 1078.

⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* wydaje dyrektywę w sprawie rodzaju kształcenia tej grupy uczniów: Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w: 1) przedszkolach: a) ogólnodostępnych, b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, c) integracyjnych, d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, e) specjalnych; 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych; 3) innych formach wychowania przedszkolnego; 4) szkołach: a) ogólnodostępnych, b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, c) integracyjnych, d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy; 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych; 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii; 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych; 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych; 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych (§ 2.1).

Uczniowie z niepełnosprawnościami: intelektualną w stopniu lekkim, niewidzący i słabowidzący, niesłyszący i słabosłyszący na poziomie kształcenia zawodowego (w zależności od rodzaju niepełnosprawności) mogą kształcić się w szkolnictwie:

- a) ogólnodostępnym, ze wspólnym nauczaniem uczniów z pełną sprawnością oraz z niepełnosprawnością;
- b) ogólnodostępnym, z wyodrębnionymi klasami specjalnymi;
- c) ogólnodostępnym, z klasami integracyjnymi;
- d) integracyjnym;
- e) specjalnym;
- f) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych⁷.

Ocena poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością dokonywana jest przez specjalistów w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ci, wskazując w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zalecane formy kształcenia, wspierają rodziców w wyborze szkoły najbardziej odpowiedniej dla ich dziecka. Decyzją rodzica, w porozumieniu ze swoim dzieckiem, które często wykazuje konkretne predyspozycje zawodowe, jest wybór szkoły optymalnej do zdobycia wykształcenia, ale też rozwoju jego pasji i zainteresowań.

Spośród aktualnych aktów prawnych regulujących kształcenie specjalne ucznia z niepełnosprawnością należy wymienić:

1. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578.
2. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2015, poz. 1113.
3. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1652.

⁷ § 2.1. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578.

Edukacja ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

Jednym z podstawowych standardów, które powinny wyznaczać kierunek działania szkoły, jest zasada poszanowania i pełnej akceptacji każdego ucznia oraz solidarnego włączania go do wspólnoty klasowej, bez przejawów jakiegokolwiek wykluczania. We współczesnej polityce oświatowej podkreśla się uznanie różnorodności przez świadome środowisko szkolne oraz dążenie do przezwyciężania barier społecznych, religijnych, kulturowych i innych.

Zgodnie z polskim prawem oświatowym kształceniem specjalnym, niezależnie od rodzaju szkoły, obejmuje się dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W zakresie niepełnosprawności ustawodawca wyszczególnia grupy:

- uczniów niesłyszących i słabosłyszących;
- uczniów niewidomych i słabowidzących;
- uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym;
- uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi⁸.

1. Dokumentacja ucznia wyznaczająca proces kształcenia specjalnego

Zadania placówki oświatowej w stosunku do ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wynikają z przepisów prawa. Podstawy prawne regulujące powyższe zagadnienia to zarówno ustawy: *Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*⁹ oraz *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*¹⁰, jak i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Edukacji i Nauki dotyczące kształcenia specjalnego¹¹ oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹².

⁸ Tamże, § 1.

⁹ Dz.U. 2017, poz. 59, ze zm.

¹⁰ Dz.U. 2016, poz. 1943, ze zm.

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2015, poz. 1113; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1652.

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 2017, poz. 1591; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U.

Przyjmując ucznia z niepełnosprawnością do szkoły (zarówno ogólnodostępnej, integracyjnej czy specjalnej), należy realizować wytyczne Ministra Edukacji Narodowej dotyczące tej kwestii oraz uwzględniać indywidualne potrzeby wychowanka. To między innymi konkretyzacja zasady indywidualizacji i uspołecznienia implikuje określone działania ze strony placówki przyjmującej ucznia z danym rodzajem niepełnosprawności.

Na podstawową dokumentację, zgodnie z § 19 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.U. 2017, poz. 1646 ze zm.), którą musi przygotować powołany przez dyrektora szkoły zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zawartą w indywidualnej teczce ucznia, składają się: dokumentacja badań i czynności uzupełniających prowadzonych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę, doradcę zawodowego, terapeutę pedagogicznego, lekarza oraz innego specjalistę, a także indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, o których mowa w art. 127 ust. 3 *ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, oraz indywidualne programy zajęć, o których mowa w § 12 ust. 2 i 3.

1.1. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia

Obowiązkowy dla każdego ucznia, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny opracowywany jest na podstawie tego orzeczenia, innych dokumentów wydanych przez poradnie specjalistyczne oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia¹³.

Wskazania do przygotowania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego znajdują się w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*.

2013, poz. 532; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 2017, poz. 1643.; *Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 2020, poz. 1280; *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 2022, poz. 1594.

¹³ W § 6 ust. 4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578, znajdujemy następujący zapis: Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.

W niniejszym opracowaniu w pierwszej kolejności zostanie omówiony dokument nazwany wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania ucznia. Krystyna Budzianowska, autorka artykułu *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?* określa go jako: „sumę wiedzy wszystkich osób pracujących z konkretnym uczniem na temat poziomu jego funkcjonowania w różnych sferach w tym konkretnym czasie”¹⁴. Powyższe jest celnym zdefiniowaniem koncepcji WOPFU. Wzory arkusza IPET (z przykładowymi wpisami), arkusza do WOPFU (zarówno podstawy do opracowania IPET-u, jak też analizy skuteczności i efektywności udzielanej pomocy wraz z arkuszem pomocniczym do WOPFU) można znaleźć w publikacji Kazimierza Słupka¹⁵.

Po zapisaniu ucznia do szkoły, w pierwszym miesiącu jego obecności w szkole, musi zostać przeprowadzona ukierunkowana obserwacja przez wychowawcę klasy, nauczycieli z nim pracujących, pedagoga specjalnego i innych specjalistów zatrudnionych w placówce. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po zapoznaniu się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym dla ucznia z niepełnosprawnością (też z niedostosowaniem społecznym i zagrożeniem niedostosowaniem społecznym), dokonuje bieżących spostrzeżeń dotyczących jego możliwości psychofizycznych oraz funkcjonowania w grupie¹⁶. Wart podkreślenia jest fakt, że wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia w pierwszej kolejności służy opracowaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Ustawodawca przewidział na to 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Informacje w nim zawarte prezentują aktualny stan wiedzy o uczniu, a ten wyznacza kierunek projektowanych celów terapeutycznych oraz edukacyjnych. Istotne podczas przygotowania tego dokumentu są wniesione przez każdego członka zespołu (także przez rodziców ucznia) obserwacje, spostrzeżenia, informacje dotyczące mocnych i słabych stron ucznia, jego potencjału i zainteresowań oraz opis funkcjonowania w naturalnych środowiskach (dom, szkoła). Wspólne zgromadzenie wiedzy o uczniu, wymiana spostrzeżeń z punktu widzenia kilku osób z nim pracujących pozwalają na wielospecjalistyczną ocenę jego potrzeb i możliwości.

Nie ma jednego modelu czy ujednoliconej formy wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, niemniej dokument ten, zgodnie z zapisami przywoływanego wyżej rozporządzenia MEN, powinien zawierać informacje o kwestiach takich jak:

- „indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia;

¹⁴ Budzianowska K., (2019), *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?*, <https://edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego>

¹⁵ Słupka K., (2018), *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczna, dostosowanie wymagań*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia; *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

¹⁶ Spotkania zespołu odbywają się zgodnie z potrzebami. Prowadzone są przez koordynatora szkolnego w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oprócz wychowawcy, nauczycieli i specjalistów w spotkaniach zespołu mogą brać udział inni eksperci, np. przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej lub asystent nauczyciela, a także w razie potrzeby lekarz oraz rodzice ucznia (a także sam uczeń, jeśli jest pełnoletni).

- w zależności od potrzeb – zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, asystentów lub pomocy nauczyciela;
- przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu szkolnym;
- efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia¹⁷.

Na podstawie wyżej przywołanych składników WOPFU przygotowywana jest szczegółowa ocena funkcjonowania ucznia. Daje ona nie tylko wiedzę o uczniu, dzięki której nauczyciel może mieć rzeczywisty obraz możliwości i potencjału ucznia, ale przede wszystkim stanowi bazę do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz służy dokonaniu analizy skuteczności i efektywności udzielanej pomocy¹⁸.

1.2. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny jest przydatnym w szkole dokumentem, wyznaczającym kierunek pracy z uczniem, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. IPET stanowi szczegółowe opracowanie strategii pracy z uczniem z niepełnosprawnością (w tym niepełnosprawnościami, które są podstawą niniejszego opracowania), eksponuje jego mocne strony oraz zawiera m.in. sposoby niwelowania trudności.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny jest rodzajem dokumentacji i planowania, który wymaga pracy zespołowej, co reguluje odpowiedni akt prawny zgodnie z § 6 ust. 10 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578. Winien być przygotowany przez zespół, w skład którego wchodzi nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniem w szkole oraz poza placówką (np. specjaliści z poradni specjalistycznej). Działania zespołu powinny być korelowane przez koordynatora, którego wyznacza dyrektor danej szkoły¹⁹. Dobrą praktyką szkolną jest powołanie na koordynatora zespołu jednego ze specjalistów pracujących bezpośrednio z uczniami, np. pedagoga specjalnego, logopedy, terapeuty pedagogicznego, terapeuty integracji sensorycznej itp., lub wychowawcy klasy. IPET musi być przygotowany na okres zgodny ze stanem określonym w wydanym orzeczeniu, nie dłuższy jednak niż na jeden etap edukacyjny.

¹⁷ Zob. § 6 ust. 10 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578.

¹⁸ Zob. więcej: Bednarz E., *Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. XI: 2020, nr 3(23), Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, s. 158–160.

¹⁹ Przywołane wyżej rozporządzenie MEN w § 6 ust. 4 kwestię koordynacji zespołu rozstrzyga w następujący sposób: *Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – przez osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.*

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny obejmuje m.in.: „zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i metody pracy z uczniem, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej”²⁰.

Poniżej zostały wymienione szczegółowe składniki IPET-u. Pierwsza strona dokumentu powinna zawierać: imię i nazwisko ucznia, jego datę urodzenia, klasę, do której uczęszcza, nazwisko wychowawcy klasy, koordynatora zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz nazwiska osób przygotowujących IPET, podstawę opracowania (dane szczegółowe dotyczące orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego), datę przygotowania oraz okres, na jaki został sporządzony.

W kolejnej części dokumentu powinna być zawarta charakterystyka funkcjonowania ucznia (podstawowe informacje o uczniu, przygotowane na podstawie orzeczenia oraz wielospecjalistycznej oceny jego funkcjonowania). Akcentuje się w niej w pierwszym rzędzie mocne strony ucznia, dopiero dalej opisuje trudności w funkcjonowaniu szkolnym. W odrębnej kolumnie IPET-u, dotyczącej funkcjonowania ucznia, należy opisać jego kompetencje społeczne i emocjonalne, w kolejności kompetencje komunikacyjne, następnie funkcjonowanie w grupie, zachowania nietypowe i inne zauważalne reakcje.

Dalszą część indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego stanowi opis zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem. Planując te działania, należy pamiętać o charakterze czynności, które mają być podejmowane, czyli:

- dla ucznia z niepełnosprawnością: o działaniach o charakterze rewalidacyjnym;
- dla ucznia niedostosowanego społecznie: o działaniach o charakterze resocjalizacyjnym;
- dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym: o działaniach o charakterze socjoterapeutycznym.

W opracowaniu zakresu i sposobu dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy, należy uwzględnić zarówno cele edukacyjne (dodatkowo można wyróżnić cele wychowawcze), jak i terapeutyczne. Poniżej wyróżnionych celów edukacyjnych i terapeutycznych powinny być zamieszczone dostosowania materiału programowego (w ramach poszczególnych przedmiotów) do możliwości psychofizycznych i potrzeb ucznia.

W kolejnej części IPET-u, poświęconej zintegrowaniu działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, planuje się postępowanie o charakterze edukacyjnym i wychowawczym, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia oraz wzmocnienie jego uczestnictwa w życiu szkolnym.

²⁰ Jarosińska M., Jas M., (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 51.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, oprócz ściśle określonych form i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powinien zawierać także wymiar godzin, w którym poszczególne działania będą realizowane²¹.

Poza wyżej wymienionymi komponentami IPET-u należy zaplanować również zadania wspierające rodziców w niesieniu pomocy dziecku posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Istotny jest także zakres współdziałania szkoły z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (lub innymi specjalistycznymi) oraz z różnymi organizacjami i instytucjami, w zależności od potrzeb. Do działań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, oprócz zajęć specjalistycznych o charakterze terapeutycznym (rewalidacyjne, resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne oraz inne), do IPET-u powinny być wpisane działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego²² i sposoby ich realizacji.

Zawartość IPET-u finalizują: obszar współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w celu realizacji zadań przez szkołę oraz (w zależności od potrzeb ucznia) rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia w stosunku do danej niepełnosprawności. Każdy program powinien przewidywać ewaluację, dokonywaną po każdym semestrze przez zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole w związku z przebiegiem zaplanowanych działań. Zespół ten co najmniej dwa razy w roku przeprowadza wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając w niej analizę efektywności udzielonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz, jeśli zajdzie taka potrzeba, dokonuje modyfikacji programu: „Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także – za zgodą rodziców ucznia – z innymi podmiotami”²³. Istotne są także kwestie formalne, dotyczące złożonych pod indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym podpisów zespołu oraz przez obojga rodziców ucznia.

2. Zasady dotyczące realizacji specjalistycznego wsparcia ucznia z niepełnosprawnością

Przedstawiona w niniejszej części opracowania dokumentacja dotycząca udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej stanowi skuteczne narzędzie do zastosowania, ale o efektach projektowanych działań można mówić wtedy, gdy uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego otrzyma w codziennej pracy podczas lekcji indywidualne wsparcie pedagogiczne, z uwzględnieniem dostosowania wymagań edukacyjnych.

Już na początku należy zaznaczyć, że rodzice ucznia z niepełnosprawnością poszukują dla niego szkoły przyjaznej, bezpiecznej i zapewniającej mu indywidualny rozwój. W przypadku wychowanka znajdującego się na etapie kształcenia zawodowego jego rodzicom zależy

²¹ Bednarz E., *Odpowiedzialne przygotowanie...*, op. cit., s. 157–158.

²² W przypadku ucznia m.in. branżowej szkoły I stopnia zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

²³ Zob. § 6 ust. 9 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578.

na przygotowaniu go do samodzielnego funkcjonowania zawodowego w życiu dorosłym. Często rodzicom osób z niepełnosprawnością towarzyszy obawa, jak ich dziecko w przyszłości poradzi sobie na rynku pracy. Jak zatem powinna wyglądać szkoła, do której trafia uczeń z niepełnosprawnością?

Aby każdy uczeń mógł w pełni rozwinąć swój potencjał, musi przebywać w przyjaznej i akceptującej społeczności. Aleksandra Maciarz, autorka licznych publikacji dotyczących tematyki społecznej i integracji uczniów z niepełnosprawnością, stwierdza, że za podstawowe uwarunkowania powodzenia społecznego włączania tej grupy osób w życie szkolne uznaje się ich akceptację przez pełnosprawnych rówieśników. Diagnoza społecznej pozycji uczniów z niepełnosprawnością, ich samopoczucia w grupach inkluzyjnych oraz relacji emocjonalnych z pełnosprawnymi rówieśnikami wykazała, że trudność w interakcjach wychowawczych hamuje proces społecznej inkluzji, a niekiedy nawet sprawia, że stosunki między nimi ulegają pogorszeniu²⁴.

W środowisku życia, w którym osoby z niepełnosprawnością są akceptowane, łatwiej pokonują one poczucie lęku, frustracji i określonych słabości. Zintegrowana pomoc ma znaczenie bezpośrednie i pośrednie dla dobra uczniów z niepełnosprawnością, ponieważ stwarza atmosferę i warunki sprzyjające akceptacji społecznej, a w związku z tym – rozwojowi psychofizycznemu oraz efektywnej rehabilitacji społecznej.

Należy pamiętać także o sferze emocjonalnej ucznia. Uczeń z niepełnosprawnością często emocjonalnie odbiera niezrozumienie i odrzucenie społeczne. Jeśli nie jest akceptowany przez najbliższe środowisko, kształtuje się w nim negatywny, rozbity obraz samego siebie.

Jedną z fundamentalnych zasad, która powinna być realizowana w szkole otwartej na kształcenie o charakterze włączającym, jest pełna inkluzja uczniów z niepełnosprawnościami jako pełnowartościowych członków społeczności szkolnej, wymagających odpowiednich warunków i atmosfery jej towarzyszącej. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej* znajduje się zapis potwierdzający tę zasadę: „szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia”²⁵. Dlatego też zasady podmiotowości, poszanowania oraz pełnej akceptacji każdego ucznia stanowią istotne wyznaczniki właściwie postrzeganej inkluzji.

Podobnie wypowiada się Viktor Lechta, uzupełniając powyższe stwierdzeniem, że taka tendencja: „ma nie tylko wymiar pedagogiczny, ale i psychologiczny, duchowy, a nawet polityczny (odzwierciedlając wieloletnie starania Organizacji Narodów Zjednoczonych i Unii

²⁴ Maciarz A., (2000), *Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji niepełnosprawnych*, „Nasze Forum”, nr 1, s. 5–7.

²⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. 2017, poz. 356.

Europejskiej)”²⁶. To, co szczególnie artykułuje, to różnicę pomiędzy akceptacją człowieka a jego tolerancją. Zdaniem V. Lechty w prawidłowo rozumianej i postrzeganej inkluzji nie tyle chodzi o tolerancję ucznia z niepełnosprawnością, ile raczej o pełną jego akceptację. Pedagog formułuje stwierdzenie: „W podejściu do dzieci niepełnosprawnych, ze względu na ich inkluzję, chodzi przecież o zasadę wyższego rzędu: o aprioryczną akceptację bliźniego swego, a nie tylko o tolerowanie niepełnosprawnego człowieka, któremu umożliwiamy istnienie między nami”²⁷.

Uczeń z niepełnosprawnością posiada ogromną potrzebę o charakterze społeczno-emocjonalnym, dotyczącą bycia częścią grupy rówieśniczej, otwartej w sposób przyjazny na drugiego człowieka, także tego „Innego”. Należy przy tym pamiętać, że pozycja każdego ucznia w grupie rówieśniczej w znaczącej mierze zależy od jego radzenia sobie w sferach społecznej i emocjonalnej. Uznanie tej zależności powinno więc wyznaczać konkretne reakcje, aby sytuacja ucznia z niepełnosprawnością uległa w klasie poprawie.

Wdrożenie środowiska szkoły, czyli nauczycieli i uczniów, a także personelu niepedagogicznego oraz rodziców, do realizacji pełnego włączania uczniów z niepełnosprawnościami winno być jednym z prymarnych zadań i jednocześnie stanowić istotną zasadę pedagogiczną. Należy podkreślić, że szczególną rolę w prawidłowym umiejscowieniu uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnej szkole odgrywa pedagog. Zadanie to powinien realizować zarówno wychowawca klasy, nauczyciele poszczególnych przedmiotów – w tym zawodowych – oraz pedagog specjalny i nauczyciel wspomagający²⁸. Potrzeby samego ucznia, ale także wiedza i świadomość dotycząca specyfiki pracy z uczniami z daną niepełnosprawnością, musi wyznaczać kierunek organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, uwzględniając przy tym realizację celów o charakterze rewalidacyjnym²⁹.

Z powyższego wynika, że wspieranie indywidualnego rozwoju każdego ucznia włączonego w proces kształcenia szkolnego powinno stanowić istotną zasadę pedagogiczną w placówce edukacyjnej. „Uwzględnienie możliwości psychofizycznych, ale także pasji, zainteresowań oraz zdolności ucznia, ma być wyznacznikiem odpowiednio dobranej strategii indywidualizacji. Należy pamiętać, że zasada indywidualizacji powinna uwzględniać nie tylko ograniczenie i ułatwienie, ale w równym stopniu rozwijanie i usprawnianie. Różnicowanie oddziaływań przyczynić się może do efektywnego kształcenia i socjalizacji”³⁰.

²⁶ Lechta V., (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 321–322.

²⁷ Tamże, s. 325.

²⁸ Warto pamiętać, że pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w szkole powinni udzielać: nauczyciele, specjaliści (psycholodzy, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni, terapeuci w innych specjalnościach, np. integracji sensorycznej, muzykoterapii itp.).

²⁹ Wnioskuje się, że dowartościowanie roli nauczyciela w niełatwym procesie zindywidualizowanego procesu kształcenia implikuje zmianę paradygmatów przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy z uczniami sprawnymi oraz z określonymi niepełnosprawnościami.

³⁰ Bednarz E., (2020), *Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. XI, nr 3(32), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, s. 151–152.

W prawidłowo zaplanowanym procesie indywidualizacji istotną rolę odgrywa dialog i komunikacja w oddziaływaniach pomiędzy nauczycielem a uczniem. „Akcentowanie w tym procesie zarówno kształtowania osobowości ucznia i jego sposobów działania, jak też umiejętności poznawczych będzie tym skuteczniejsze, im w większym stopniu zabiegi te zostaną dostosowane do indywidualnych możliwości psychofizycznych każdego z wychowanków. W interakcjach dydaktycznych podczas lekcji podmiotem jest zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Mówiąc o uczniu, uwzględniamy cele, jakie stawiamy w realizacji zindywidualizowanego procesu dydaktycznego. Pedagodzy zgadzają się, że kierunek indywidualizacji ze względu na ucznia powinien zakładać dostosowanie poszczególnych komponentów dydaktycznych do możliwości i potrzeb zróżnicowanej grupy w taki sposób, aby każdy z uczniów miał możliwość optymalnego rozwoju”³¹.

W celu przybliżenia w niniejszej publikacji strategii indywidualizacji w inkluzyjnym procesie kształcenia posłużono się opracowaniem autorskim, w którym zostały uwzględnione sposoby indywidualizacji na podstawie przeglądu literatury przedmiotu³² oraz doświadczenia zawodowego autorki. Dostosowanie procesu dydaktycznego dotyczy pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Tabela 1. Proponowane sposoby zindywidualizowania procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – na podstawie opracowania własnego autorki³³

Formy kształcenia	Cele i treści kształcenia Wymagania edukacyjne	Inne składniki procesu dydaktycznego
Grupa niewyselekcjonowana, heterogeniczna klasa szkolna	Ogólne cele wspólne. Szczegółowe cele zróżnicowane. Zróżnicowanie zakresu treści i zadań. Wymagania dostosowane do zróżnicowanych celów szczegółowych.	Zróżnicowane metody, środki dydaktyczne oraz formy pracy stosowane podczas lekcji. Dobór i stosowanie adekwatnych zasad nauczania.

Przyjmuje się tezę, że każdy uczeń może osiągnąć sukces, niezależnie od stopnia sprawności, jeśli tylko zostaną zmniejszone różnorodne ograniczenia i proces dydaktyczny będzie dostosowany do jego możliwości psychofizycznych. Mogą się na to składać odpowiednio dobrane operacyjne cele kształcenia i towarzyszące im treści, formy i metody pracy, jak też

³¹ Tamże, s. 152.

³² Poszukiwanie rozwiązań skutecznych dla współczesnej edukacji, z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów, został dokonany przede wszystkim na podstawie dorobku: K. Kruszewskiego, T. Lewowickiego, A. Sajdak, Z. Włodarskiego, z odwołaniem do innych współczesnych pedagogów, np. D. Al-Khamisy i J. Głodkowskiej.

³³ Bednarz E., (2017), *Strategia indywidualizacji w inkluzyjnym procesie kształcenia religijnego*, Warszawa: Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, s. 101.

wyrozumiała postawa nauczyciela i rówieśników. Istotne będzie również zauważenie mocnych stron każdego ucznia i potencjału, który posiada.

„Mówiąc o zasadach towarzyszących praktyce organizacyjnej szkoły otwartej na specjalistyczną pomoc uczniom z niepełnosprawnością, nie sposób nie nadmienić o istotnej roli stosowania zaleceń i zapisów zawartych w wymienionych wyżej dokumentach (IPET i WOPFU). Ustalenia w odniesieniu do diagnozy i zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w dokumentacji szkolnej, takiej jak indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny oraz wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, opracowana przez zespół specjalistów i nauczycieli pracujących z dzieckiem z niepełnosprawnością, wyznaczają zindywidualizowany plan pracy na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny.

Akcentuje się, że każdy uczeń potrzebuje indywidualnego wsparcia i stymulacji działań, z uwzględnieniem jego predyspozycji, możliwości i zainteresowań, ale szczególną pomocą należy otoczyć ucznia z niepełnosprawnością. Zadania nauczyciela związane z indywidualizacją są wielostronnie uwarunkowane. Należy stosować sposoby różnicowania działań w zależności od wielu czynników, w tym od profilu nauczanego przedmiotu”³⁴.

Inkluzyjne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością we wspólnej klasie z uczniami sprawnymi wymaga zindywidualizowania procesu dydaktycznego w celu posługiwania się przez nauczyciela świadomym sposobem różnicowania działań pedagogicznych. Tamara Zacharuk wyjaśnia, że: „edukacja inkluzyjna w większym stopniu skupiona jest na uczniu niż na programie nauczania, a jest to umotywowane przyjęciem założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w swoim własnym tempie, i w związku z tym należy mu stworzyć warunki odpowiednie do jego możliwości i potrzeb”³⁵. Zasada indywidualizacji i podmiotowego traktowania ucznia powinna stanowić zatem principium pracy pedagogicznej.

Podsumowując powyższe, pełna akceptacja i podmiotowe traktowanie ucznia z niepełnosprawnością w oddziale klasowym, z przyjaznym stosunkiem nauczycieli i uczniów, przyjęta i realizowana strategia indywidualizacji, zintegrowane działania wszystkich osób z nim pracujących, ze wspólnie opracowanym i realizowanym planem działań wspierających indywidualny rozwój (przygotowanym i stosowanym stosownie do indywidualnych potrzeb ucznia) wyznaczają odważny kierunek szkoły otwartej na nowoczesne kształcenie zróżnicowanej grupy wychowanków.

³⁴ Bednarz E., *Odpowiedzialne przygotowanie...*, op. cit., s. 151–154.

³⁵ Zacharuk T., (2008), *Włączająca edukacja*, [w:] Pilch J. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 168–169.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bednarz E., (2020), *Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnościami. Wyzwania, zasady i praktyki włączania*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. XI, nr 3(32), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, s. 135–166.
- Bednarz E., (2017), *Strategia indywidualizacji w inkluzyjnym procesie kształcenia religijnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Jarosińska M., Jas M., (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Lechta V., (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Tom 4, Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maciarz A., (2000), *Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji niepełnosprawnych*, „Nasze Forum”, nr 1, s. 5–7.
- Słupek K., (2018), *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczna, dostosowanie wymagań*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zacharuk T., (2008), *Włączająca edukacja*, [w:] Pilch J. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 168–169.

Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kształceniu zawodowym

Proces kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną – niezależnie od formy kształcenia – wymaga nakreślenia możliwości edukacyjnych, z uwzględnieniem wskazań psychopedagogicznych i rewalidacyjnych. Punktem wyjścia do wykorzystania e-materiałów w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną powinna być znajomość potencjału, potrzeb oraz możliwości uczniów.

Zakres pojęcia niepełnosprawności intelektualnej jest bardzo szeroki i obejmuje różne jej stopnie: lekki, umiarkowany, znaczny oraz głęboki³⁶. Zakres ten jest również zróżnicowany ze względu na towarzyszące niepełnosprawności zaburzenia sprawności motorycznej, zachowania, motywacje i emocje. O obniżeniu ogólnego funkcjonowania umysłowego mówi się wtedy, jeżeli wynik badania testem inteligencji będzie przynajmniej o dwa odchylenia standardowe niższy od średniego wyniku w tym teście.

Niepełnosprawnością intelektualną określa się trwały stan ogólnego zmniejszenia możliwości rozwojowych, zwłaszcza intelektualnych oraz w zakresie przystosowania się, spowodowany bardzo wczesnymi i jednocześnie nieodwracalnymi³⁷ zmianami patologicznymi w ośrodkowym układzie nerwowym. Początki tego stanu pojawiają się przed 18. rokiem życia.

Mamy do czynienia z różnorodnymi przyczynami wystąpienia niepełnosprawności intelektualnej, a także trudnym do przewidywania dynamizmem i prognozą rozwojową. Wszyscy badacze są jednak zgodni, że niepełnosprawność intelektualna nie jest jednostką chorobową, lecz w swej etiologii stanowi zespół rozmaitych skutków stanów chorobowych i uszkodzeń układu nerwowego.

Poniżej zaprezentowana w tekście przewodnika psychospołeczna charakterystyka uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przybliży obraz ich możliwości oraz ograniczeń, istotny w procesie kształcenia.

Warto zaznaczyć, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie posiadają fizycznych oznak swojej niepełnosprawności, chyba, że towarzyszy im dodatkowo

³⁶ Międzynarodowa klasyfikacja chorób i zaburzeń psychicznych (ICD-10), opublikowana przez Światową Organizację Zdrowia, oraz klasyfikacja DSM-IV, wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne), wyróżniają te cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej, które wyznaczone są głębokością zaburzeń. Każdy z czterech stopni upośledzenia umysłowego charakteryzuje odmienny zespół objawów oraz możliwości rozwojowych.

³⁷ W perspektywie klinicznej ujmuje się niepełnosprawność jako stały i nieodwracalny stan spowodowany defektem biologicznym. Perspektywa rozwojowa zakłada, że niepełnosprawność intelektualna jest pewnym utrudnieniem na drodze do rozwoju indywidualnego. W perspektywie społecznej natomiast stopień niepełnosprawności jest wynikiem możliwości adaptacyjnych jednostki.

inna niepełnosprawność lub choroba. Czasem charakteryzuje ich zadowalający zasób słownictwa, łatwość w nawiązywaniu kontaktów i wysławiania się w takim stopniu, że niekiedy trudno zauważyć ich deficyty rozwojowe.

1. Charakterystyka psychospołeczna ucznia

Niepełnosprawność intelektualna spowodowana jest pewnymi organicznymi i funkcjonalnymi zmianami w mózgu, zwłaszcza w korze mózgowej. W ostatnich latach osiągnięto znaczny postęp w rozpoznawaniu poszczególnych czynników prowadzących do niepełnosprawności intelektualnej.

Agnieszka Żywanowska oraz inni przywoływani przez nią badacze zwracają uwagę na dwie perspektywy uwzględniania etiologii niepełnosprawności intelektualnej: kliniczną i rozwojową. Pierwsza nakazuje ujmowanie niepełnosprawności jako stałego i nieodwracalnego stanu spowodowanego defektem biologicznym, natomiast druga zakłada, że niepełnosprawność intelektualna jest pewnym utrudnieniem w drodze do rozwoju intelektualnego. Badaczka przyjmuje przy tym założenie, że rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną jest determinowany tymi samymi czynnikami co rozwój osób z pełną sprawnością intelektualną, ponadto stwierdza, że: „Niepełnosprawność intelektualna jest stanem, do którego dochodzi w wyniku nieprawidłowego rozwoju”³⁸.

Najliczniejszą grupę, ale też z najłagodniejszą formą niepełnosprawności wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną, stanowią uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ich rozwój we wczesnym okresie życia przypomina rozwój rówieśników w normie intelektualnej. Różnice w rozwoju często zauważa się dopiero wtedy, gdy dziecko wchodzi w okres systematycznej nauki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W celu przybliżenia psychospołecznej charakterystyki ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim szczególnej uwadze w niniejszym opracowaniu zostaną poddane: sprawności intelektualne; procesy uczenia się, w tym uwaga i logiczna pamięć; procesy emocjonalno-motywacyjne oraz inne zaburzenia skutkujące trudnościami edukacyjnymi.

Sprawności intelektualne

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje przede wszystkim obniżenie sprawności intelektualnych. Spowolnione jest tempo rozwoju procesu myślenia, a również jego zakres pozostaje istotnie ograniczony³⁹. Zgodnie z poglądem

³⁸ Por. Żywanowska A., (2011), *Problemy dorastania młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście jej przestrzeni życiowej*, [w:] Ćwirynka K. (red.), *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 208.

³⁹ Charakterystyka niepełnosprawności na podstawie literatury: Bogdanowicz M., (2009), *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; Borzyszkowska H., (1985), *Oligofrenopedagogika*, Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; Cybulska B., (2002), *Drogi edukacyjne dziecka upośledzonego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN; Deutsch Smith D., (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1; Doroszevska J., (1981), *Pedagogika specjalna*, Wrocław, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im.

Deborah Deutsch Smith najpowszechniejszą i najbardziej charakterystyczną cechą osób z niepełnosprawnością intelektualną jest uszkodzenie zdolności poznawczych. Zaburzenia rozwojowe uczniów z niepełnosprawnością intelektualną 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). Warto zaznaczyć, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mają zróżnicowany potencjał rozwojowy. Najwyższy poziom rozwoju umysłowego uczniowie ci osiągają pomiędzy 15. a 21. rokiem życia, co może odpowiadać poziomowi prawidłowego rozwoju osiąganemu w wieku 8–12 lat.

Myślenie

Zdaniem Marty Bogdanowicz (2009) u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przeważa myślenie konkretno-obrazowe, czyli wyobrazeniowe, nieoperacyjne oraz sytuacyjne. Zadania związane z kojarzeniem wykonywane są na podstawie podobieństwa lub związku przyczynowego.

Zaburzenia myślenia (sztywność myślenia; wolne tempo; niedokładne, ograniczone, niepełne i nieadekwatne wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia; myślenie mało samodzielne, o charakterze sytuacyjnym) powodują znaczące trudności edukacyjne. Dlatego też najczęściej poza zasięgiem możliwości poznawczych tych uczniów znajdują się treści o charakterze abstrakcyjnym, wymagające logicznego myślenia, wyciągania wniosków, uogólniania, abstrahowania i samodzielnych rozwiązań. Osłabione są takie procesy myślenia jak: dokonywanie operacji odwracalnych (np. zamiana mnożenia na dzielenie), uogólnianie i porównywanie. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą samodzielnie definiować głównie pojęcia konkretne, natomiast mają trudności z rozumowaniem przyczynowo-skutkowym i wnioskowaniem logicznym⁴⁰.

U uczniów z tej grupy słabo rozwinięty jest proces analizy i syntezy w postrzeganiu otaczającego świata. Występuje ograniczona umiejętność różnicowania barw, spostrzegania odrębnych elementów oraz traktowania ich całościowo (szczególne trudności dotyczą analizowania kształtu oraz materiału, z jakiego wykonany jest przedmiot). Uczeń może prawidłowo rozpoznawać poszczególne elementy przedmiotów, lecz nie dostrzegać związków i układów złożonych⁴¹.

Ossolińskich, t. 2; Gałkowski T., (1979), *Dzieci specjalnej troski*, Warszawa: Wiedza Powszechna; Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2010), *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*; Kostrzewski J., (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; Sowa J., (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze; Wyczęsany J., (1999), *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”; Zabłocki K.J., (2003), *Upośledzenie umysłowe. Wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”.

⁴⁰ Bogdanowicz M., (2004), *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 338–341.

⁴¹ Zob. Rafał-Luniewska J., *Wskazania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 5.; także: https://pedagog szkolny.pl/viewpage.php?page_id=189

Charakterystyczna jest także nieudolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczną całość, z czego wypływa ubóstwo wnioskowania i sądów. Spostrzeganie cechuje globalne ujmowanie faktów. Jego zakres jest niedokładny, wybiórczy i wąski. W tym samym czasie uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną spostrzega mniej przedmiotów niż rówieśnik z rozwojem prawidłowym. Zaburzenia spostrzegania wiążą się ze słabo rozwiniętą funkcją analizy i syntezy.

Uwaga oraz pamięć logiczna – uczenie się

Zdaniem Deborah Deutsch Smith jedną z cech charakteryzujących osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest mniejsza zdolność zdobywania wiedzy, która wypływa z dominacji uczenia się mimowolnego, w sposób niezaplanowany, podczas zwykłych, codziennych doświadczeń⁴². U tych uczniów dominuje uwaga nieuświadomiona, choć wraz z wiekiem i uczestnictwem w procesie nauczania – uczenia się wzrasta trwałość uwagi dowolnej (często skoncentrowanej na materiale konkretnym). Uwaga często bywa rozproszona, mało podzielna i przyciągana przez bodziec intensywniejszy lub niezwykły. Występuje więc mniejsza podzielność oraz jej ograniczony zakres. Uwaga łatwo ulega zakłóceniu, zwłaszcza gdy uczeń musi rozwiązać zadanie sprawiające trudności. Spowodowane to jest krótką i słabą koncentracją na treściach trudnych do zrozumienia.

Słabo rozwinięta pamięć powoduje trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem treści. U uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim występuje skłonność do mechanicznego przyswajania wiedzy, uczenia się bez zrozumienia i w wolnym tempie.

Dużo lepiej rozwinięta jest pamięć mechaniczna niż logiczna. Zaburzenie pamięci logicznej dotyczy następujących czynności umysłowych uczniów:

- odtwarzania zapamiętanych informacji, co odbywa się według zakodowanej kolejności;
- udzielania odpowiedzi na pytania wyrywkowe – z powodu nierozumienia treści wyuczonych na pamięć;
- posługiwania się wyuczoną tabliczką mnożenia, bo wymaga ono wybiórczego stosowania zapamiętanych wiadomości;
- utrwalania zapamiętanych informacji poprzez większą liczbę powtórzeń;
- przyswajania nowego materiału, co następuje bardzo wolno, poprzez wielokrotność powtórzeń.

Zaburzenia te mogą być przyczyną trudności w opanowywaniu wiadomości i umiejętności praktycznych także w zakresie nauki zawodu. Dlatego też ważne jest możliwie szerokie stosowanie czynności konkretnych, doświadczeń i obserwacji, zanim uczeń przejdzie do schematu, kodu, symbolu.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim najlepiej przyswajają wiedzę, wykorzystując bezpośrednie poznanie. Podczas realizacji treści nauczania (szczególnie o charakterze abstrakcyjnym) należy stosować wobec nich szeroko rozumianą zasadę

⁴² Por. Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna...*, op. cit., s. 247.

poglądowości i przedstawiać zagadnienia na konkretnych przykładach odwołujących się do wydarzeń, których byli uczestnikami, oraz demonstrować omawiane tematy za pomocą ilustracji, modeli, zdjęć, filmów, prezentacji multimedialnych itp. Trzeba stosować m.in. symulacje i włączenie do działania, które wzbudzają zainteresowanie oraz w pełni aktywizują uczniów.

Zaburzenia w procesach emocjonalno-społecznych oraz motywacyjnych

W organizowaniu uczniom z niepełnosprawnością intelektualną procesu edukacyjnego należy mieć na uwadze również ich problemy w sferze uczuciowo-emocjonalnej oraz dotyczące zachowań społecznych, co ma zasadnicze znaczenie w zakresie konstruowania działań i postaw społecznie akceptowanych.

Emocje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się sztywnością oraz małym zróżnicowaniem. Słabo jest rozwinięta zdolność opanowywania popędów. Janusz Kostrzewski (1981), charakteryzując osoby z tą dysfunkcją, podkreśla niedorozwój ich uczuć wyższych, związany z brakiem zdolności do rozumienia pojęć abstrakcyjnych, mniejszą wrażliwość i powinność moralną. Osoby te często cechuje brak przeżyć emocjonalnych wiążących się z zainteresowaniami i działalnością poznawczą. Ponadto wykazują nierzadko brak inicjatywy i samodzielności, łatwo ulegają sugestii, charakteryzują się biernością i słabym krytycyzmem. Inną typową cechą jest nieadekwatność emocji, związana z brakiem możliwości odróżniania spraw istotnych od błahych. Ich zachowanie charakteryzuje się wtedy impulsywnością, brakiem przemyślenia, konsekwencji i przewidywania. Należy jednak podkreślić, że sposób działania i reagowania zależny jest przede wszystkim od temperamentu ucznia.

Zaburzenia w procesach emocjonalno-społecznych odgrywają istotną rolę w przystosowaniu się ucznia do funkcjonowania w środowisku oraz mają wpływ na jego stosunki z otoczeniem.

Ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może charakteryzować także:

- niestałość emocjonalna, niepokój, agresywność, impulsywność;
- zmienność w uczuciach i nastrojach – stan emocji szybko się zmienia i przekształca w inne nastroje, niekiedy krańcowo odmienne, a wśród emocji negatywnych najczęściej występuje gniew i lęk;
- słaby krytycyzm oraz ograniczona zdolność do samokontroli;
- problem z wczuwaniem się w sytuację drugiej osoby, rzadkie uwzględnianie w swoich zachowaniach potrzeb i życzeń innych ludzi;
- dokonywanie charakterystyki innych osób z perspektywy własnego dobra;
- zaburzona zdolność właściwego odczytywania sytuacji społecznych, relacji, jakie zachodzą między ludźmi;
- rzadkie przewidywanie skutków swoich działań⁴³.

⁴³ Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną – dostosowanie wymagań, https://pedagog szkolny.pl/viewpage.php?page_id=189 [dostęp: 9.09.2020].

Inne zaburzenia skutkujące trudnościami edukacyjnymi

Pomimo że mowa u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim często pod względem formy i składni nie różni się od mowy rówieśników w normie intelektualnej, występuje uboższy zasób słów przy przewadze słownictwa biernego nad czynnym. U niektórych uczniów pojawia się zaburzenie rozwoju mowy, np. wady artykulacyjne: seplenie, reranie i inne. Stosunkowo lepiej rozwinięta jest mowa odtwórcza, słabiej natomiast funkcjonuje jej twórczy wymiar. Uczniowie mają trudności ze swobodnym wypowiadaniem myśli i formułowaniem wypowiedzi.

Trudności edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wynikają ze wspomnianych już zaburzeń koncentracji uwagi, ale też często z ubożego zasobu słów, niejasnych, niedokładnych wrażeń zmysłowych, zaburzonej pamięci logicznej. Proces nabywania wiedzy jest więc u tych osób znacznie utrudniony. Wynika to zarówno z ograniczenia funkcjonowania poznawczego, jak i procesu myślenia oraz podejmowania działalności praktycznej. Poszczególne funkcje psychiczne rozwijają się u tych uczniów wolniej i nie osiągają one pełnej dojrzałości. Powoduje to wiele trudności w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy, m.in.:

- brak samodzielności, pomysłowości, inicjatywy i przemyślanego planu działania (lub niska samodzielność);
- trudności w zakresie analizy, syntezy, uogólniania, abstrahowania i wnioskowania;
- niedostrzeganie związków i układów złożonych;
- kojarzenie na podstawie podobieństwa lub związku przyczynowego;
- zaburzenia orientacji przestrzennej;
- niski poziom sprawności grafomotorycznej;
- trudności powiązania nowej wiedzy z wcześniej uzyskaną;
- trudności w stosowaniu zdobytej wiedzy w konkretnym działaniu;
- zwolnione tempo pracy;
- ograniczenie operacji myślowych do konkretnego, co dotyczy przyswajania pojęć, umiejętności ich definiowania i budowania systemu pojęć;
- brak zdolności myślenia abstrakcyjnego;
- ograniczenie samodzielnego myślenia;
- wydawanie opinii, sądów, argumentowanie, wartościowanie, uzewnętrznianie swoich myśli, szczególnie wówczas, gdy treść wypowiedzi oderwana jest od społecznego kontekstu;
- wnioskowanie już na materiale konkretnym, ale w szczególności w odniesieniu do abstrakcji i symbolu;
- trwałe zapamiętywanie treści, zwłaszcza powiązanych ze sobą logicznie;
- zaburzona uwaga – trudności z koncentracją, zdolnością selekcjonowania informacji⁴⁴.

Zaprezentowanie sylwetki psychospołecznej ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim posłuży wyłonieniu najbardziej optymalnych form i metod pracy w procesie edukacyjnym ucznia z tą dysfunkcją.

⁴⁴ Zob. więcej: https://pedagog szkolny.pl/viewpage.php?page_id=189 [dostęp: 9.09.2020].

2. Formy pracy oraz metody dydaktyczne stosowane w procesie kształcenia

Dobór odpowiednich form, metod i środków dydaktycznych, jako elementarnych składników procesu dydaktycznego, należy do zadań nauczyciela. Skuteczność stosowania tych komponentów w dużej mierze zależy od orientacji nauczyciela w możliwościach i ograniczeniach samego ucznia.

Poniżej zostaną przybliżone wskazania metodyczne dotyczące wyboru form i metod właściwych do zastosowania w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, w odniesieniu do teoretycznej nauki zawodu. Należy pamiętać, że dobór ten w dużej mierze wynika z przedmiotu nauczania.

Pedagodzy, wychodząc od form stosowanych we współczesnym kształceniu, stwierdzają, że dobrym rozwiązaniem dydaktycznym jest angażowanie uczniów w zadania grupowe. Wymaga to jednak wielkich umiejętności ze strony nauczyciela. Jedna z teorii zaleca niełącznie uczniów najzdolniejszych (w przypadku kształcenia zawodowego także uczniów najsprawniejszych w wykonywaniu zadań praktycznych) z uczniami wykazującymi trudności edukacyjne czy inne, istotne w nauce zawodu. W takiej grupie uczniowie z niższymi możliwościami niemal całkowicie wycofują się z pracy. Jeśli jednak w zespole znajdują się uczniowie z przeciętnymi możliwościami psychospołecznymi, to w kontakcie z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną zmuszeni będą do pracy i samodzielnego myślenia, ale bez obaw – ci drudzy też będą angażowali się w realizację zadania. W takiej sytuacji nawet osoby z trudnościami edukacyjnymi będą przeświadczone, że wykonały coś samodzielnie i miały wpływ na całokształt zadania. Stworzenie sprzyjających warunków do prezentacji wykonanej pracy przyczynia się do wzrostu motywacji tych wychowanków, by angażować się w proces edukacyjny oraz kolejne działania⁴⁵.

Uczniowie, którzy nie preferują działań aktywizujących w dużej grupie, winni być przydzielani do grup dwu-, trzyosobowych, ale powinno też znaleźć się dla nich miejsce na działania indywidualne. Jedną z form, która pozwala na realizację działania w grupie, jest praca zróżnicowana, dotycząca nie tylko określonych czynności uczniów, ale również odmiennych działań nauczyciela. Opiera się ona na takiej organizacji pracy uczniów, która może przebiegać w trzech następujących po sobie etapach jako:

- praca jednolita, której celem jest opracowanie nowych zagadnień programowych, uczenie się nowych umiejętności;
- praca zróżnicowana, polegająca na organizowaniu pracy uczniów na dwóch lub trzech poziomach w zakresie umiejętności związanych z nauką zawodu;
- praca jednolita, sprowadzająca się do przedstawienia wyników pracy zespołu.

Aby uczeń chętnie pracował, nie powinien otrzymywać zadań ani zbyt trudnych, co dotyczy zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ani zbyt łatwych, co odnosi się do uczniów w normie intelektualnej i uczniów zdolnych. Tylko takie zadania są właściwe, przy

⁴⁵ Por. Melka-Roszczyk M., (2011), *Uczniowie z orzeczeniami i opiniami*, „Psychologia w szkole”, nr 3, s. 122–124.

wykonywaniu których stopień trudności narasta równomiernie, wraz ze wzrostem odpowiednich zainteresowań i możliwości ich realizacji.

W pedagogice specjalnej szczególnej uwadze poddaje się pracę z całym zespołem klasowym i jednocześnie indywidualnie z każdym uczniem. W kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną istotne staje się harmonizowanie sytuacji dydaktycznych w taki sposób, aby pomóc w rozwoju poszczególnym uczniom.

Należy pamiętać, że niepowodzenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nasilają się przede wszystkim w klasach starszych, co często spowodowane jest niewłaściwie dobranymi formami i metodami pracy. Nauczyciel, odpowiedzialny za planowanie i przebieg procesu edukacyjnego ucznia, powinien odpowiednio do potrzeb całej grupy i jednocześnie każdego ucznia selekcjonować poszczególne komponenty procesu dydaktycznego.

Kolejnym składnikiem planowania i realizacji lekcji są metody nauczania. Aby skutecznie prowadzić zajęcia z uczniami ze zróżnicowanymi możliwościami intelektualnymi, należy dbać o właściwy dobór metod. Z uwagi na ograniczone niepełnosprawnością intelektualną możliwości psychofizyczne uczniów, metody i formy pracy trzeba odpowiednio dostosować do predyspozycji uczniów i ich tempa uczenia się⁴⁶, a jednocześnie – jeśli praca odbywa się w zespole o charakterze włączającym – nie należy pomijać potrzeb pozostałych osób w grupie, stosując wysoką jakość edukacji dla wszystkich uczniów.

W dydaktyce występuje ogromna różnorodność metod nauczania. Wiadomo też, że nie wszystkie są odpowiednie dla każdego ucznia i nie wszystkie powinny być stosowane na każdej lekcji, a zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia zawodowego. Odpowiednio wyselekcjonowane metody sprzyjają realizacji zakładanych celów kształcenia oraz przebiegowi lekcji z poszczególnymi uczniami ze zróżnicowanymi możliwościami i potrzebami edukacyjnymi⁴⁷.

Przy wyborze metod stosowanych podczas zajęć warto wziąć pod uwagę następujące kryteria:

- charakter nauczanych treści – na selekcję metod nauczania musi mieć wpływ zagadnienie programowe oraz cele operacyjne lekcji lub zajęć;
- możliwości intelektualne poszczególnych uczniów – stosując metodę dydaktyczną, należy pamiętać o rodzaju aktywności;
- materiały i technologie, którymi dysponuje nauczyciel – dostęp do źródeł, pomocy naukowych, technicznych i innych materiałów stosowanych w kształceniu zawodowym;

⁴⁶ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2010), *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, s. 71–77.

⁴⁷ Zgodnie z etymologią greckiego określenia *methodeos* jest to: „sposób badania, dochodzenia do prawdy, sposób poszukiwania prawdy”. W. Okoń definiuje metody nauczania jako: „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań”. Podobnie brzmi definicja W. Zaczyńskiego: „przez metodę nauczania rozumiemy celowo i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów w procesie dydaktycznym, użytym ze świadomością możliwości jego stosowania”; Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, op.cit., s. 245–247. Nie wszyscy metodocy traktują metodę jako „sposób” kształcenia. Uważa się ją również za formę, drogę, czyli tok nauczania, lub za środek nauczania.

- liczba uczniów w klasie – jedne metody skuteczniej stosuje się w dużej grupie, inne w małej;
- wielkość sali – szczególnie przy zastosowaniu metod aktywizujących występuje potrzeba większej klasy lub innego większego pomieszczenia;
- zainteresowania i uzdolnienia uczniów;
- czas przeznaczony na prowadzenie lekcji – mniej czasu potrzeba na realizację tematu z wykorzystaniem metod podających niż metod problemowych czy waloryzacyjnych.

Do istotnych czynników warunkujących efektywność procesu nauczania – uczenia się należy aktywny udział uczestniczących w nim uczniów. Pomiędzy działaniami aktywizującymi a wielostronną aktywnością podmiotu istnieje sprzężenie zwrotne, tzn. im większa intensywność działań, tym większe zaangażowanie uczniów. Inspiratorem oddziaływań aktywizujących jest nauczyciel. Jego umiejętności metodyczne mają znaczący wpływ na efekty pracy. Dobierane przez nauczyciela metody i techniki aktywizujące muszą być dostosowywane i modyfikowane zgodnie z indywidualnymi możliwościami intelektualnymi, percepcyjnymi, emocjonalnymi i społecznymi, ogólną sprawnością fizyczną, zdolnościami manualnymi uczniów. Odpowiednio dostosowane do potrzeb i możliwości intelektualnych uczniów metody aktywizujące mogą przyczynić się do wymiernych efektów kształcenia. Uaktywnienie wszystkich uczniów klasy i jednocześnie każdego z osobna jest koniecznym warunkiem skuteczności procesu dydaktycznego.

Uwzględniając w tym procesie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, należy pamiętać, że cechuje ich realistyczny stosunek do obrazów i tekstów o treściach symbolicznych, co oznacza, że poza dosłownym znaczeniem nie widzą żadnego innego, ukrytego. Dopiero wśród uczniów pełnosprawnych można przypuszczać, że zadanie, np. wyodrębnienia symboli z polecenia czy tekstu teoretycznego, zostanie poprawnie wykonane⁴⁸.

Jeśli więc nauczyciel w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną korzysta np. z dekoracji i rekwizytów przygotowanych do zastosowania jakiejś konkretnej metody, to musi dobrać je w taki sposób, aby wspomagały proces rozumienia poprzez kojarzenie faktów/zdarzeń itp., czyli dostosować je do rozumienia o charakterze sytuacyjnym.

Zdolność uczniów do wyciągania wniosków z czystych hipotez warto też rozwijać za pomocą metod problemowych. Dobierając odpowiednie metody stosowane zarówno w edukacji ucznia sprawnego, jak i niepełnosprawnego intelektualnie, należy mieć na uwadze właśnie te, które pobudzą jego własną aktywność. Trzeba pamiętać, że podmiotem oddziaływania pedagogicznego jest konkretny uczeń. Nie da się pracować za pomocą identycznych metod z osobami z niejednorodnymi deficytami i zaburzeniami. Przy ogromnym zróżnicowaniu możliwości uczniów konieczne jest stosowanie wielu sposobów, dobranych indywidualnie do każdego z nich.

Należy pamiętać, że w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną szczególnie istotne jest odwoływanie się do praktycznego oddziaływania na sferę wielozmysłową,

⁴⁸ Bernacka D., (2001), *Od słowa do działania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15–16.

w którym słowo mówione czy pisane podczas procesu nauczania schodzi na plan dalszy, na rzecz zbierania doświadczeń i uczenia się przez ogląd i przeżywanie⁴⁹. Aby rozwijać m.in. samodzielne myślenie i współdziałanie z innymi osobami, skutecznymi sposobami stają się metody problemowe, w dużym stopniu aktywizujące uczniów. Wówczas wszystkim uczniom można dać szansę na współpracę i działanie. Wskazane jest przy tym uwzględnienie modyfikacji wybranej metody w taki sposób, aby uczeń z trudnościami edukacyjnymi nie zniechęcił się, a wręcz przeciwnie, został dowartościowany i zaspokojony emocjonalnie, a uczeń z wysokimi możliwościami intelektualnymi mógł podjąć się wyzwania na miarę swoich potrzeb i zainteresowań. Indywidualizowania wymagają zarówno sposoby, jak i prawidłowości rozwiązywania problemów.

3. Zasady i wskazania dydaktyczne do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

W literaturze podkreśla się, że zadaniem współczesnego nauczyciela nie jest sprawowanie pełnej kontroli nad uczniami i podporządkowanie ich swoim celom, lecz wyzwolenie energii i drzemiącego w nich potencjału, niezależnie od zasobów intelektualnych. Dlatego dobry nauczyciel to kreatywny lider, którego cechuje:

- „stwarzanie uczniom warunków do pokonywania wyzwań i wiara w ich możliwości;
- przekonanie, że w dzieciach i młodzieży tkwi poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje;
- umiejętność przekonywania uczniów do osiągnięcia sukcesu;
- umiejętność dopasowania strategii kształcenia do indywidualnych uzdolnień oraz tempa pracy uczniów;
- stymulowanie i nagradzanie uczniów za inwencję i twórczość poprzez własny przykład postępowania;
- koncentracja na tworzeniu optymalnych warunków potrzebnych do odpowiedniego zmotywowania uczniów;
- umiejętność zachęcania do samodzielności i samostereowności⁵⁰.

Badania wykazały, iż pozytywna stymulacja uczniów przynosi najwyższe wyniki w nauce, a stworzenie im dogodnych warunków okazuje się niezwykle pomocne w osiągnięciu znacznie wyższego poziomu całego wachlarza umiejętności i sprawności⁵¹. Wyniki tych badań mogą posłużyć nadaniu nauczycielom, którzy stoją przed wyzwaniem pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, działań kierunkowych. Należy przy tym pamiętać, że często zachwianie równowagi motywacyjnej i stymulacyjnej ucznia związane jest z negatywnym oddziaływaniem najbliższego środowiska, w którym się on porusza.

⁴⁹ Dewey J. powiedział: „Uczymy się tego, w co się angażujemy, tego, co robimy. Mówiąc prościej – uczymy się tego, co ćwiczymy”.

⁵⁰ Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 235–241.

⁵¹ Tamże, s. 238.

Nauczyciele pracujący z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność intelektualną, niezależnie od typu szkoły, oprócz celów edukacyjnych realizują założenia rewalidacyjne pedagogiki specjalnej.

Podstawowe cele kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną – istotne dla kształcenia zawodowego – zdaniem Janiny Wyczęsany: „zmierzają do optymalnego ich rozwoju i pełnego przystosowania do życia społecznego w granicach indywidualnej wydolności każdej jednostki”⁵². Do celów pedagogiki specjalnej dydaktycy zaliczają także:

- wykrywanie i ustalanie ogólnych prawidłowości w rozwoju psychofizycznym i społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- określenie celów i zadań pracy rewalidacyjnej w zależności od stopnia niepełnosprawności;
- ukierunkowanie tej pracy w zakresie doboru treści, form i środków dydaktyczno-wychowawczych.

Całość zadań pedagogiki specjalnej, jakie wytycza jej główny cel, tj. przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do życia osobistego i do życia w społeczeństwie, realizuje się w działaniu pedagogicznym, wychowawczym, terapeutycznym, noszącym wspólną nazwę **rewalidacji**⁵³.

Irena Stawowy-Wojnarowska wśród zadań pracy rewalidacyjnej wymienia: „wprowadzenie do procesu nauczania rewalidacji poprzez uwzględnienie w nim kompensacji, korygowania i usprawniania, czyli dostosowanie nauczania do potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia, oraz przygotowanie do życia uczniów z niepełnosprawnością przy wykorzystaniu kompensacji psychologicznej i społecznej. W przypadku kompensacji psychologicznej jest to zastępowanie zaburzonych bądź uszkodzonych receptorów niezaburzonymi”. Kompensacja społeczna zdaniem badaczki polega natomiast na: „zastępowaniu funkcji społecznych, niemożliwych do wykonania przez osoby z niepełnosprawnością, funkcjami, które w maksymalny sposób pomogą w uspołecznieniu danego ucznia. Kompensacja, korygowanie i usprawnianie w procesie nauczania przebiegają często równolegle”⁵⁴.

Zgodnie ze wskazaniem współczesnych pedagogów, w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na uczenie się w indywidualnym tempie, wyznaczanie i osiąganie indywidualnych celów zgodnych z możliwościami ucznia oraz ograniczenie instrukcji słownych na rzecz słowno-pokazowych.

Słowo podczas procesu nauczania – uczenia się schodzi więc na plan dalszy, na rzecz zbierania doświadczeń i uczenia się przez ogląd, doświadczenie, praktyczne działanie i przeżywanie. Istotne jest również stosowanie wielu powtórzeń udzielanych instrukcji i ciągłe utrwalanie zapamiętanych treści. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują

⁵² Wyczęsany J., *Pedagogika...*, op. cit., s. 47–48.

⁵³ Według M. Grzegorzewskiej rewalidacja to proces przywracania jednostce upośledzonej możliwości i uzdolnień do pracy użytecznej społecznie.

⁵⁴ Stawowy-Wojnarowska I., (1989), *Podstawy kształcenia specjalnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 11–12.

stałego nadzoru, gdyż szybciej się nużą, a z chwilą występowania trudności łatwo rezygnują i mają tendencję do pozostawiania niedokończonej pracy.

Nauczyciel, wdrażając uczniów do samodzielności, powinien pamiętać, aby dostrzegali oni związek między wiedzą nabywaną podczas zajęć a jej praktycznym wykorzystywaniem w różnych sytuacjach życia codziennego, w tym w pracy zawodowej.

W wyniku kształcenia uczniowie powinni zostać przygotowani do uczenia się przez całe życie, a więc powinni potrafić m.in.:

- „uczyć się skutecznie;
- pozyskiwać i twórczo wykorzystywać informacje;
- planować własną pracę;
- działać samodzielnie;
- współdziałać z innymi”⁵⁵.

Skutecznym sposobem pracy, który rozwinie te umiejętności, jest nauczanie problemowe. Nawiązując do aktywnej szkoły Johna Deweya i Edwarda Claparede’a, opartej na instrumentalistycznym pojmowaniu myślenia, podkreśla się rolę działania w poznawaniu, które dzięki zaangażowaniu w doświadczenie przyczyni się do aktywności intelektualnej ucznia. Zdaniem Zofii Sękowskiej uczniowie powinni być nieustannie pobudzani do myślenia poprzez zadania praktyczne, a także kontakt ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Dzięki takiej strategii uczenie jest wzmacniane przez zagadnienia ukazane w sposób problemowy, które to pobudzają do myślenia⁵⁶.

W celu zrozumienia sytuacji problemowych skutecznymi metodami mogą się okazać metody oparte na obserwacji, zwane oglądowymi. Do metod tych należy pokaz (demonstracja). Według Władysława Zaczyńskiego pokaz ma być metodą dostarczającą treści poznawczych i cechować go powinny:

- „poznawana aktywność obserwacji dokonywanych według planu;
- ujmowanie związków i zależności między obserwowanymi cechami;
- rejestrowanie zmian zachodzących w obserwowanym zjawisku;
- rejestrowanie funkcji tego zjawiska poprzez obserwację w czasie działania”⁵⁷.

Rozumienie sytuacji społecznych, w tym działań dotyczących specyfiki różnych zawodów, można przedstawić uczniom za pomocą ilustracji, slajdów multimedialnych czy filmów edukacyjnych.

Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim istotne są także odpowiednio skonstruowane komunikaty i instrukcje, uwzględniające możliwości psychofizyczne tej grupy. Instrukcje powinny być krótkie, jednoznaczne i zrozumiałe, wypowiedziane zwięzłym i precyzyjnym językiem. Powinny dostarczać praktycznych wskazówek, np.: „Do

⁵⁵ Por. Jurkiewicz P., Rola B., *Model pracy z uczniem...*, op.cit., s. 158.

⁵⁶ Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 259–160.

⁵⁷ Zaczyński W., (1978), *Metody nauczania*, [w:] Godlewski M., Krawcewicz S., Wołczyk J., Wujek T. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 572.

danego wyrobu odzieżowego/bieliznianego/dekoracyjnego dobierz odpowiednie szwy maszynowe i określ jego zastosowanie". Jeśli to możliwe, to należy ograniczać instrukcje słowne na rzecz grafiki, obrazu, map myśli itp. Należy także pamiętać o skonkretyzowaniu informacji zwrotnych, np.: „To jest twój gotowy projekt, spróbuj teraz go uszyć”.

Nie wszystkie tematy lekcji problemowej można jednak przedstawić z wykorzystaniem metody oglądowej. Wiele zagadnień wymaga użycia metody słownej, sprzyjającej efektywnemu porozumiewaniu się ucznia z niepełnosprawnością intelektualną ze swym otoczeniem. Jest to bardzo ważny czynnik warunkujący rozwój ucznia i doskonalenie wielu funkcji poznawczych i społecznych⁵⁸. Zdaniem Czesława Kupisiewicza problemowe ujmowanie materiału programowego, które umożliwi uczniom formułowanie, rozwiązywanie i sprawdzanie określonych zagadnień poznawczych, jest prymarnym warunkiem efektywności nauczania oraz kształcenia samodzielności uczniów⁵⁹. W pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim postępowanie pedagogiczne winno zmierzać, począwszy od problemów konkretnych i praktycznych, bliskich doświadczeniu uczniów, do ogólniejszych, o coraz większym stopniu abstrakcji.

Nauczyciel pracujący z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie ma prawo wyboru szczególnych metod, form pracy i środków dydaktycznych, kierując się ich skutecznością. Należy jednak pamiętać, iż obowiązuje go stosowanie zasad ortodydaktyki⁶⁰ na każdym etapie pracy, począwszy od etapu planowania lekcji, a skończywszy na ocenianiu umiejętności i zaangażowania ucznia.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną często doznają niepowodzeń w toku nauki szkolnej, a te, powtarzając się, wytwarzają negatywną postawę wobec nauki, co hamuje ich rozwój w procesie edukacji⁶¹. Należy więc zadbać, aby uczeń przeżywał sukcesy w nauczaniu.

Zdaniem specjalistów istotną kwestią w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest motywowanie go do pracy i systematyczne ocenianie efektów uczenia się. Nauczyciel musi więc zadbać, aby każdy uczeń miał szansę na osiągnięcie sukcesu i budowania w sobie wiary we własne możliwości. Kontrolowanie postępów edukacyjnych uczniów powinno przybierać zróżnicowane formy, np. konkursów, gier dydaktycznych itp.

⁵⁸ Kirejczyk K., *Metody pracy pedagogicznej z upośledzonymi umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe, Pedagogika...*, op. cit., s. 251–254.

⁵⁹ Por. Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 261.

⁶⁰ Ortodydaktyka jako dział [dydaktyki ogólnej](#) zajmuje się ustaleniem zasad, celów i przebiegu procesów kształcenia osób z [niepełnosprawnością intelektualną](#), wyrównując, poprawiając, korygując zaburzenia rozwojowe uczniów wykazujących trudności w nauce. Opiera się na naukowych podstawach metod rewalidacji i resocjalizacji. Zajmuje się kształceniem jednostki, dla której wskazania dydaktyki ogólnej nie są wystarczające. Zasady ortodydaktyki według Lipkowskiego:

- zasada życzliwej pomocy,
- zasada kształtowania pozytywnej atmosfery pracy,
- zasada aktywności w nauce,
- zasada dominacji wychowania,
- zasada indywidualizacji,
- zasada treści kształcących (dostosowanie treści kształcących do typu psychicznego ucznia).

⁶¹ Por. Obuchowska I., (1999), *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 243.

Zadania zlecane do wykonania przez ucznia powinny mieć różne poziomy trudności i być dostosowane do możliwości psychofizycznych ucznia.

Do procesu oceniania w kształceniu zawodowym warto włączyć następujące zasady:

- wielokrotnego powtarzania wykonania ćwiczenia i jego sprawdzania, aż do osiągnięcia pełnej poprawności;
- wyświetlania wskazówek naprowadzających w przypadku błędnej odpowiedzi;
- informacji zwrotnych dotyczących oceny realizacji zadania, opartych na zasadach oceniania kształtującego, np.:
„Jeśli rozwiązałeś to zadanie, to znaczy, że.....”,
„Jeśli miałeś trudności z wykonaniem tego zadania, wróć do..... i spróbuj jeszcze raz wykonać.....” poprzez wskazanie uczniowi jego mocnych stron i drogi do osiągnięcia sukcesu.

W ocenianiu należy położyć nacisk na ocenę jako środek pozytywnego wzmacniania osiągnięć ucznia. Warto zatem wprowadzać ocenianie kształtujące, dzięki któremu uczeń pozna swoje możliwości oraz słabe strony, zbuduje własną motywację, będzie kształtował zainteresowania i pasję. Uczeń poddany ocenianiu kształtującemu dowie się, jaki posiada zakres wiedzy z danej dziedziny i co jeszcze ewentualnie musi wykonać, aby podnieść swój poziom wiedzy czy określonych umiejętności. Ocena powinna więc pokazywać uczniowi jego mocne strony, a w sytuacji braków wskazywać na możliwości ich uzupełnienia. Odpowiedni komentarz do oceny zachęci ucznia do pracy w danym kierunku, może też mieć decydujący wpływ na rozwój konkretnych zainteresowań.

Należy również pamiętać, że ocena powinna dotyczyć konkretnych umiejętności i wiadomości oraz uwzględniać zaangażowanie ucznia w ich zdobycie. Uczeń musi mieć też przekonanie, że opanowana wiedza i umiejętności będą przydatne w jego dalszej nauce i życiu. Podczas oceniania powinny być brane pod uwagę czynniki, które wskazują przede wszystkim aktualny poziom i możliwości ucznia. Dotyczą zatem zarówno wkładu pracy, zaangażowania, jak i samodzielności w wykonywanych działaniach oraz poziomu jego umiejętności. Powyższe wskaźniki należą do całego systemu dostosowań dydaktycznych, któremu podlegają w szkole uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Ważną rolę w ocenianiu ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim spełniają wspomniane wcześniej indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, zawierające planowane osiągnięcia ucznia (przy stworzeniu odpowiednich warunków). Bieżącego oceniania postępów ucznia bądź jego trudności w realizacji wyznaczonych zadań można dokonywać w arkuszach obserwacji, które posłużą też ewaluacji zakładanych osiągnięć. Na ich podstawie można przeprowadzać korektę programu, polegającą na dostosowaniu go do indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, zgodnie z zasadami ortodydaktyki.

Warto zaakcentować, że najlepszą formą wspierania wysiłków ucznia jest wzmacnianie nawet najmniejszych osiągnięć i starań⁶². Podkreśla się często, że każdy uczeń jest w stanie osiągnąć sukces, jeśli tylko odpowiednio zostanie zaplanowany i zorganizowany proces dydaktyczny, uwzględniający indywidualne cechy i możliwości jednostki.

4. Wykorzystanie e-materiałów do kształcenia zawodowego w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

E-materiały, przygotowane do kształcenia zawodowego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, spełniają określone kryteria. Ich zakres wynika z możliwości oraz ograniczeń psychofizycznych tej grupy uczniów, a w konsekwencji – wskazań ortodydaktycznych, ustalających zasady, cele i przebieg procesów kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Uwzględnione w e-materiałach wskazania i wymagania mają istotne znaczenie w realizacji procesu dydaktycznego, dostosowanego do predyspozycji psychofizycznych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Szczególne miejsce w dostosowaniu tego procesu zajmują metody i środki dydaktyczne, dobrane odpowiednio do kształcenia w zawodach omawianej grupy uczniów.

Aby uczniowie mogli się uczyć w sposób poglądowy, wspomagający proces kształcenia – co jest istotą edukacji i rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną – warto, żeby korzystali z materiałów multimedialnych, zaplanowanych do stosowania w realizacji poszczególnych zagadnień programowych. W kształceniu zawodowym należy więc korzystać z materiału ćwiczeniowego, zawierającego grafiki konkretnych urządzeń, dobranych odpowiednio do omawianego tematu, oraz towarzyszących im poszczególnych elementów, które uczniowie będą mieli za zdanie ze sobą połączyć.

Z uwagi na specyfikę myślenia, kojarzenia i aktywności poznawczej uczniów włączenie materiałów ćwiczeniowych do procesu nauczania – uczenia się poprzez dobieranie sprawi, że teoretyczne treści będą kojarzone z konkretnymi obrazami i przedmiotami. Jako przykład mogą posłużyć rysunki technologiczne szwów maszynowych, które wspomagane materiałami graficznymi, pokazami, propozycjami wykonania szablonów czy schematów staną się materiałem skonkretyzowanym, łatwym do przyswojenia przez ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

Jedną z metod dydaktycznych, przydatną w zobrazowaniu treści programowych, a zarazem materiałem multimedialnym z puli e-zasobów dedykowanych tej grupie uczniów, jest film edukacyjny. To, co go wyróżnia, to m.in. przystępny język, opisujący wykonywane czynności zawodowe, oraz wyjaśnianie skomplikowanych procesów, doświadczeń, zjawisk, z uwzględnieniem ograniczeń dotyczących myślenia i z odwołaniem do konkretów. Pamiętając że u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim dominuje myślenie konkretne oraz występują trudności w definiowaniu pojęć abstrakcyjnych, film

⁶² Jurkiewicz P., Rola B., *Model pracy z uczniem...*, op. cit., s. 147.

może przyczynić się do zrozumienia treści. Film edukacyjny jest metodą, w której oprócz słowa mówionego występuje obraz ruchomy i statyczny. Dla uczniów z tej grupy niepełnosprawności stanowi on wielką pomoc w rozumieniu często abstrakcyjnych treści lekcji. Jeśli dekoracje i rekwizyty są dobrane w taki sposób, że wspomagają proces rozumienia poprzez kojarzenie faktów/zdarzeń itp., (np. poprzez dostosowanie do rozumienia o charakterze sytuacyjnym), to jest to dodatkowy środek wzmacniający rozumienie często zawiłych instrukcji technologicznych.

Podobny charakter wspomagający rozumienie treści istotnych dla kształcenia zawodowego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną posiada film instruktażowy. Wykorzystanie tego rodzaju filmu, zawierającego treści zaprezentowane graficznie oraz określone zasady działania, wykorzystującego pokaz czy instrukcję słowną dotyczącą konkretnego przykładu, zaktywizuje kilka kanałów komunikacji i wspomaga tym samym proces percepcji wiedzy przez tę grupę uczniów.

Jeśli scenariusz filmu uwzględnia treści dotyczące określonego zawodu, takie jak np.:

- przejrzysta ilustracja stanowiska pracy w zakładzie pracy,
- wskazanie różnorodności metod i technik wykorzystywanych w danej branży do osiągnięcia efektu,
- demonstracja efektu końcowego,

to jest duża szansa na zrozumienie i praktyczne zastosowanie tych treści przez ucznia.

Uczeń z omawianą niepełnosprawnością potrzebuje jasnych, przejrzystych komunikatów. Słuchając tekstów nagranych na ścieżkę dźwiękową, na której w sposób przystępny opisane są wszystkie kolejne czynności wykonywane przez pracownika, ma szansę na zdobycie umiejętności planowanych w danym e-zasobie.

W e-materiałach przewidziano także infografikę, służącą do wizualizacji treści teoretycznych, która obrazowo i czytelnie prezentuje zakres konkretnej wiedzy. W literaturze podkreśla się, że interaktywny materiał systematyzuje dane graficznie, przedstawiając treści oraz powiązania pomiędzy nimi. Zastosowanie tej metody w kształceniu zawodowym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zwłaszcza w kształceniu z wykorzystaniem e-materiałów, może przynieść wymierne efekty edukacyjne. Uczniowie łatwiej zrozumieją i zastosują treści, które będą prezentowane w ciekawy i jasny sposób.

Włączenie do e-zasobów metod i środków dydaktycznych, które uaktywniają wiele zmysłów, a przy tym konkretnie i obrazowo prezentują treści procesu nauczania – uczenia się, także powinno skutkować pozytywnymi efektami kształcenia. Do takich metod należy m.in. animacja 2D, atlas interaktywny, galeria zdjęć.

W kształceniu zawodowym atlas interaktywny dostosowany jest do konkretnego e-zasobu. Atlas jest zbiorem materiałów audiowizualnych o strukturze warstwowej lub tematycznej. Jako przykład może posłużyć wykorzystanie atlasu w realizacji zadania „Wykonywanie i naprawa elementów wyrobów oraz prostych części maszyn, urządzeń i narzędzi w zawodzie: Pracownik pomocniczy ślusarza”.

Podobny charakter metodyczny ma grafika interaktywna, uwzględniana w e-materiałach do kształcenia zawodowego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Przykładem zastosowania takiego materiału multimedialnego jest grafika interaktywna do zadania „Dobór szwów maszynowych zgodnie z przeznaczeniem wyrobu”. Przy realizacji tego zadania włącza się np. animację 2D jako ruchomy obraz dwuwymiarowy wykorzystujący animację do zaprezentowania szczegółów budowy obiektu lub jego funkcjonowania.

Należy pamiętać, że uczeń w czasie lekcji, podczas której wykorzystywane są aktywizujące metody dydaktyczne, jest zachęcony do postawy otwartej na poznawanie otaczającego świata, a w przypadku kształcenia zawodowego – na odkrywanie działania danego urządzenia lub konkretnej umiejętności krawieckiej czy innej umiejętności zawodowej.

W pracy z uczniem z niepełnosprawnością szczególnie ważnym czynnikiem, warunkującym efektywność procesu nauczania – uczenia się, jest aktywny udział jego uczestników. Spośród wielu grup metod kształcenia, stosowanych we współczesnej dydaktyce, warto w odniesieniu do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przywołać metody waloryzacyjne, zwane też eksponującymi – o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej.

Uczenie się poprzez przeżywanie odgrywa u tych uczniów znaczącą rolę. W związku z tym wykorzystanie np. filmu edukacyjnego pozwoli uczniowi nie tylko zapamiętywać przekazywane treści programowe, ale poprzez aktywne obrazy i towarzyszące im emocje, które są częścią składową tej metody, przekładać wiedzę teoretyczną na praktyczne zastosowanie w pracy zawodowej. Uczeń w czasie lekcji z wykorzystaniem filmu, z uwagi na swoje zaangażowanie emocjonalne, może identyfikować się z treścią i przesłaniem fabuły odgrywanej przez aktorów, co jest naturalną reakcją.

Podobny charakter ma gra symulacyjna, czyli wcielanie się w rolę. W przypadku nauki zawodu może ona przebiegać na ekranie komputera, zgodnie z podanymi regułami. Gra musi dawać uczniowi możliwość wcielenia się w rolę, np. pracownika danej branży.

Reasumując, dobór odpowiednio wyselekcjonowanych do potrzeb i możliwości psychofizycznych poszczególnych uczniów metod, środków dydaktycznych oraz form pracy podczas nauki zawodu jest jednym z wyznaczników prawidłowego planowania zajęć nauczyciela z uczniami.

Poniżej przedstawiono kilka istotnych uwag, wartych zastosowania w codziennej pracy z uczniem z omawianą dysfunkcją.

- 1) Treści podawane podczas lekcji powinny być formułowane przystępnym językiem, w formie krótkich, jednoznacznych i zrozumiałych instrukcji, zwięzłych i precyzyjnych komunikatów słownych. Wykorzystany zasób słów należy ograniczyć do zestawu niezbędnego dla zrozumienia prezentowanego tekstu. Trzeba pamiętać, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mają trudność z zastosowaniem w praktyce poznanego słownictwa (przewaga zapamiętanych słów nad ich właściwym ujęciem).

- 2) Ponieważ uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają trudności w zrozumieniu pojęć, definicji, reguł, należy jak najczęściej stosować wizualizację z wykorzystaniem jednej z wcześniej podanych metod i środków dydaktycznych.
- 3) Przy wprowadzaniu nowego materiału warto dokonać podziału tekstu na krótsze fragmenty, ilustrując dotyczące bardziej abstrakcyjnych pojęć w sposób odpowiedni do tematyki. Zaleca się dostarczanie wskazówek, stosowanie powtórzeń, zaznaczanie w tekście istotnych informacji. Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ma trudności w korzystaniu z tekstu ciągłego, dokonywaniu selekcji materiału oraz jego systematyzowaniu.
- 4) Zaleca się ograniczanie w pracy instrukcji słownych na rzecz grafiki, obrazu, map, myśli itp.
- 5) Jeśli tylko to możliwe do procesu poznawczego trzeba włączać treści o charakterze konkretno-obrazowym, bliskim doświadczeniu ucznia. Wszystkie przygotowywane materiały o charakterze wizualnym powinny uwzględniać ograniczenia ucznia w zakresie spostrzegania. Należy pamiętać, że jest ono niedokładne, wybiórcze oraz często zaburzone w zakresie analizy i syntezy.
- 6) Uwzględniając wcześniej przywołane zasady pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, trzeba wspierać go w poczynaniach oraz wzmacniać jego wiarę we własne możliwości.
- 7) Biorąc pod uwagę charakter kształcenia, należy tak prowadzić proces nauczania – uczenia się, aby uczeń potrafił przenieść treści teoretyczne do praktycznego stosowania.
- 8) Realizacja tematów dotyczących zagadnień technicznych powinna być wspomagana materiałami graficznymi, pokazami, konkretnymi schematami. Ograniczenia ucznia dotyczą szczególnie złożonych strategii poznawczych, w tym abstrakcyjnego myślenia, analizowania i wnioskowania. Wykorzystanie modeli czy specjalistycznych dla danego zawodu przedmiotów umożliwia bezpośrednie poznanie.
- 9) W szerokim zakresie należy prowadzić nauczanie o charakterze czynnościowym, opartym na działaniu ucznia, jego aktywności, zaangażowaniu, przeżywaniu, odkrywaniu i poznawaniu.
- 10) Uwzględniając zasadę stopniowania trudności, należy wychodzić od wiedzy i umiejętności już posiadanych przez ucznia i o mniejszym stopniu trudności oraz wprowadzać kolejne informacje, wspomagając ucznia w umiejętności ich łączenia.
- 11) Jeśli tylko to możliwe, podczas realizacji treści programowych warto bazować na zainteresowaniach, umiejętnościach i zdolnościach ucznia.

- 12) Podczas pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną należy pamiętać o jego zasadniczo wolniejszym tempie pracy⁶³.
- 13) Wymienione uwagi i wskazania należy uwzględnić także w instrukcjach dotyczących przygotowania się ucznia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w poszczególnych zawodach na poziomie pracownika wykwalifikowanego lub czeladnika.

Bibliografia

- Bernacka D., (2001), *Od słowa do działania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bogdanowicz M., (2009), *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borzyszkowska H., (1985), *Oligofrenopedagogika*, Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cynkowska K., (2014), *Poziom kompetencji społecznych i zawodowych jako wyznacznik indywidualnego i społeczno-pedagogicznego położenia osób z niepełnosprawnością intelektualną na progu dorosłości*, [w:] Wolska D. (red.), *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 62–70.
- Cytowska B., (2013), *(Nie)przygotowanie zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Gajdzica Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, s. 155–177.
- Cybulska B., (2002), *Drogi edukacyjne dziecka upośledzonego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deutsch Smith D., (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1.
- Doroszewska J., (1981), *Pedagogika specjalna*, Wrocław, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, t. 2.
- Gałkowski T., (1979), *Dzieci specjalnej troski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kostrzewski J., (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2020), *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, s. 71–77.

⁶³ Zob. *Koncepcja i założenia w zakresie dostępności e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2016/09/zal.-24-koncepcja-i-zalozenia-w-zakresie-dostepnosc-e-materialow-dydaktycznych-do-ksztalcenia-ogolnego-dla-uczniow-z-niepełnosprawnościami-intelektualnymi-w-stopniu-lekkim.pdf> [dostęp: 10.11.2022].

Sowa J., (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.

Wyczęsany J., (1999), *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.

Zabłocki K.J., (2003), *Upośledzenie umysłowe. Wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”.

Zacharuk T., (2008), *Włączająca edukacja*, [w:] Pilch J. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. VII., s. 167–172.

Żywanowska A., (2011), *Problemy dorastania młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście jej przestrzeni życiowej*, [w:] Ćwirynkało K. (red.), *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 204–226.

Model pracy z uczniem niewidomym oraz słabowidzącym w kształceniu zawodowym

Uczeń niewidomy to osoba z głębszym uszkodzeniem narządu wzroku, które powoduje całkowite zniesienie zdolności widzenia lub znaczne jej ograniczenie.

Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia: „Osobami niewidomymi są osoby całkowicie niewidome, o ostrości wzroku 0,00; osoby z ostrością wzroku nie większą niż 0,005, a więc osoby ze ślepotą umiarkowaną lub słabowzrocznością głęboką; osoby z ograniczonym polem widzenia nie większym niż 20 stopni, niezależnie od ostrości wzroku (może być wyższa niż 0.05). Osobami słabowidzącymi są osoby, u których ostrość wzroku wynosi od 0,005 do 0,3, a w znaczeniu szerokim do słabowidzących włącza się także osoby ze słabowzrocznością głęboką, zaliczone do osób niewidomych”⁶⁴.

Stopień i zakres uszkodzenia wzroku u tych osób można oceniać z medycznego lub funkcjonalnego punktu widzenia. Odwołując się do ujęcia medycznego, można wyróżnić:

„1. Osoby całkowicie niewidome, u których czynności wzrokowe zostały całkowicie zniesione i które nie reagują na żadne bodźce wzrokowe. Wyjątek stanowią osoby, które zachowały tzw. poczucie światła, które potrafią jedynie rozróżniać dzień i noc lub wieczorem zapalone światło w pomieszczeniu.

2. Osoby szczątkowo widzące – osoby niewidome z resztkami wzroku i ostrością wzroku do 0,05, czyli zachowaną zdolnością widzenia, nie większą niż 5% normalnej ostrości. Wprawdzie osoby te zachowały pewien szczątkowy wzrok, lecz nie przedstawia on większej wartości poznawczej i w konkretnym przypadku trzeba go oceniać bardzo indywidualnie. Do osób szczątkowo widzących zalicza się również osoby z zawężeniem pola widzenia do 20° niezależnie od ostrości wzroku. Widzą one tylko bardzo mały fragment przestrzeni, jak gdyby patrzyły przez dziurkę od klucza”⁶⁵.

Stopień ostrości wzroku ma zasadniczy wpływ na funkcjonowanie uczniów w różnych sferach, w tym na ich możliwości psychofizyczne, istotne dla procesu uczenia się.

Ryszarda Dziubińska, podkreślając fakt, że uczniowie z niepełnosprawnością wzroku nie stanowią jednolitej grupy, wyodrębnia: całkowicie niewidomych, z resztkami wzroku i słabowidzących. Mówiąc o osobach niewidomych, bierze pod uwagę uczniów całkowicie niewidzących oraz z ostrością wzroku mniejszą niż pięć procent i znacznie ograniczonym polem widzenia – nie większym niż 20 stopni.

⁶⁴ Olechowska A., (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 109.

⁶⁵ Majewski T., (2011), *Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy II. Podręcznik dobrych praktyk*, Warszawa: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, s. 9.

Badaczka, charakteryzując uczniów słabowidzących, wyróżnia w tej grupie osoby widzące z ograniczonym polem widzenia. Przy omawianiu uczniów słabowidzących sygnalizuje fakt, że grupa ta pomimo osłabionego wzroku może go wykorzystać do poznawania otaczającego świata, a także do czytania i pisania oraz wielu innych czynności szkolnych. Podkreśla też problem występujący u tej grupy uczniów – m.in. z ograniczonym polem widzenia i ostrością wzroku – w rozpoznawaniu kolorów oraz często brak lub osłabienie akomodacji. Zwraca także uwagę, że nawet w tym gronie występuje różnorodność w zakresie ich możliwości percepcyjnych, w zależności od zakresu uszkodzenia czynności wzrokowych. Uczniowie słabowidzący z obniżoną ostrością wzroku przejawiają często trudności w zauważaniu drobnych przedmiotów, szczegółów większych obiektów oraz małych znaków: liter, cyfr, innych symboli graficznych.

Uczniowie słabowidzący z ograniczonym polem widzenia przejawiają przede wszystkim trudności w spostrzeganiu przestrzeni i orientacji w otoczeniu. Wiąże się to z zaburzoną koordynacją wzrokowo-ruchową, czego skutkiem jest obniżona sprawność w realizacji czynności o charakterze praktycznym, ze zmniejszoną precyzją i wolniejszym tempem pracy⁶⁶.

Z uwagi na kształcenie zawodowe istotna jest funkcjonalna definicja uszkodzenia wzroku, która zdaniem Tadeusza Majewskiego (autora wyżej przywołanego podziału) ma charakter bardziej praktyczny. W przypadku funkcjonalnej definicji uszkodzenia wzroku niewidomymi są osoby: „które w wykonywaniu pracy zawodowej (czynności i zadań zawodowych) stosują tzw. techniki bezwzrokowe lub alternatywne, oparte na pozostałych zmysłach, a więc na zmyśle dotyku, słuchu, kinestetycznym (ruchu), węchu itp.”⁶⁷.

Agnieszka Olechowska zwraca uwagę także na inne czynniki, które mają wpływ na funkcjonowanie wzrokowe, m.in. na:

- „pole widzenia;
- motorykę gałek ocznych;
- percepcję barw;
- widzenie obuoczne;
- dyspozycje indywidualne;
- stan zdrowia;
- kondycję psychofizyczną (motywacja, koncentracja uwagi, dodatkowe zaburzenia);
- środowisko fizyczne (oświetlenie, barwa, kształt oglądanych obiektów, kontrast i przestrzeń);
- środowisko społeczne (akceptacja, tworzenie warunków stymulujących rozwój dziecka)”⁶⁸.

⁶⁶ Dziubińska R., (2010), *Model pracy z uczniem niewidomym lub słabowidzącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 129.

⁶⁷ Majewski T., *Wsparcie osób ...*, op. cit., s. 9.

⁶⁸ Olechowska A., *Specjalne potrzeby...*, op. cit., s. 109–110.

W poznawanej sylwetce ucznia niewidomego i słabowidzącego warto uwzględnić okres życia, w którym nastąpiło uszkodzenie wzroku. Mówimy zatem o:

- osobach niewidomych od urodzenia oraz osobach ociemniałych w młodszy wieku i tych, które utraciły wzrok na skutek różnych przyczyn. Dla dzieci i młodzieży niewidomej od urodzenia lub wcześniej ociemniałej podstawowym problemem do rozwiązania jest zapewnienie im prawidłowego rozwoju ogólnego oraz przygotowania się do pracy zawodowej;
- osobach ociemniałych w późniejszym okresie życia, a więc w wieku dorosłym⁶⁹.

Reasumując, grupa uczniów niewidomych i słabowidzących jest zróżnicowana pod względem specyfiki funkcjonowania i możliwości wykorzystania zmysłu wzroku w edukacji szkolnej oraz w codziennym funkcjonowaniu. Fakt ten jest istotny w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego.

1. Charakterystyka psychospołeczna ucznia

Przedstawienie symptomatologii osób niewidomych i słabowidzących ukazuje możliwości psychofizyczne tej grupy uczniów, a w konsekwencji ułatwia zaplanowanie procesu dydaktycznego w kształceniu ucznia z dysfunkcją wzroku.

„Uczeń niewidomy lub słabowidzący uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i uzasadnienie. W diagnozie zawarte są informacje na temat możliwości rozwojowych ucznia. W przypadku ucznia z uszkodzonym analizatorem wzroku określone są:

- stopień wykorzystywania przez ucznia wzroku (funkcjonalna ocena widzenia);
- stopień kompensacji percepcyjnej (w jakim stopniu dziecko wykorzystuje informacje;
- uzyskiwane za pomocą dotyku, słuchu i innych analizatorów – do poznawania, orientacji, lokomocji);
- określenie deficytów w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych (analiza słuchowa, rozwój ruchowy, lateryzacja i orientacja przestrzenna)”⁷⁰.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, oprócz Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia, jest podstawą organizacji kształcenia specjalnego (w tym zajęć rewalidacyjnych), a także pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Określenie warunków utrudniających i ułatwiających rozwój ucznia

Należy pamiętać, że uczniowie z dysfunkcją wzroku nie stanowią jednolitej grupy. Uczeń z wadą wzroku może wykazywać wysoki poziom intelektualny oraz wiedzę i umiejętności szkolne. Często są to osoby z dobrą sprawnością komunikacji, koncentracji uwagi, pamięci. Charakteryzować je może także ambicja, aktywność, a tym samym chęć osiągnięcia

⁶⁹ Majewski T., *Wsparcie osób niewidomych...*, op. cit., s. 11.

⁷⁰ Dziubińska R., *Model pracy z uczniem niewidomym...*, op. cit., s. 128.

zamierzonych dążeń. Te pozytywne cechy mogą być siłą napędową ucznia w osiąganiu celów kształcenia zawodowego.

Niezwykle istotnym elementem w procesie edukacji i rewalidacji ucznia niewidomego i słabowidzącego jest usprawnienie manualne. Mówi się, że: „ręce są oczami niewidomego”. Rzeczywiście, sprawne ręce nie tylko pomagają w czynnościach codziennych, ale są także narzędziem poznawczym. Warto wykorzystać tę sprawność w procesie dydaktycznym osób niewidzących. Uczniowie z wadą wzroku mogą mieć natomiast problem z tempem i sprawnością pracy podczas zajęć. Aspekt ten należy uwzględnić w organizowaniu procesu kształcenia.

Ograniczenie spostrzegania wzrokowego może mieć negatywne oddziaływanie na praktyczne postępowanie uczniów niewidomych lub słabowidzących w niektórych branżach. Trzeba więc brać pod uwagę wskazania zawarte w orzecznictwie psychologiczno-lekarskim, uwzględniającym pozytywną selekcję przydatności ucznia do zawodu. Należy podkreślić, że u uczniów niewidomych występuje brak lub silne obniżenie koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Wielu uczniów ze znaczną dysfunkcją wzroku ma nieprawidłowo rozwinięty aparat motoryczny, charakteryzujący się licznymi wadami postawy, znacznymi opóźnieniami w rozwoju manipulacji i lokomocji oraz mniejszą ogólną aktywnością ruchową. Bardzo często można spotkać u nich tzw. blindyzmy (np. mrużenie powiek), stereotypowe ruchy i czynności, jak np. kiwanie się, chodzenie na sztywnych nogach itp.

Cytując za Ryszardą Dziubińską, w odniesieniu do uczniów słabowidzących: „pomimo bardzo osłabionego wzroku mogą przy jego pomocy poznawać otaczający nas świat, korzystać ze wzroku przy czytaniu, pisaniu w przeciwieństwie do dzieci niewidomych, u których wzrok jest zastąpiony innymi zmysłami. Poza zaburzeniami w ograniczeniu pola widzenia i ostrości wzroku czy rozpoznawaniu barw u dzieci słabowidzących mogą występować jeszcze inne dysfunkcje utrudniające naukę, jak: brak lub znaczne osłabienie akomodacji, oczopląs, światłowstręt, zaburzenia adaptacyjne, a także choroby typu jaskra czy zaćma”⁷¹.

Należy także wziąć pod uwagę, że uczniowie słabowidzący nie stanowią jednolitej grupy. Ich możliwości widzenia plasują się w zależności od zakresu uszkodzenia funkcji wzroku. Osoby słabowidzące z obniżoną ostrością wzroku przejawiają zazwyczaj trudności w spostrzeganiu: małych przedmiotów, szczegółów większych przedmiotów, małych liter, cyfr i innych znaków graficznych.

„Dzieci słabowidzące z ograniczonym polem widzenia mają przede wszystkim trudności w spostrzeganiu przestrzeni. Ograniczenie to powoduje trudności w orientowaniu się w otoczeniu, co negatywnie wpływa przede wszystkim na samodzielne poruszanie się i na inne formy lokomocji, które są również uwarunkowane wzrokową orientacją w przestrzeni. U wielu dzieci słabowidzących zaburzona jest koordynacja wzrokowo-ruchowa, co w konsekwencji obniża sprawność wykonywania różnych czynności praktycznych, a więc zmniejszona jest precyzja i wolniejsze tempo działania” – stwierdza R. Dziubińska⁷².

⁷¹ Tamże, s. 129.

⁷² Tamże, s. 129.

Agnieszka Olechowska przybliży objawy uszkodzenia wzroku, odwołując się do wieku rozwojowego dziecka. Symptomy niepełnosprawności wzroku u dzieci w wieku starszym ujmuję w trzech kategoriach: sfery zdrowotnej i ruchowej, sfery poznawczej oraz sfery emocjonalno-społecznej.

W sferze zdrowotnej i ruchowej badaczka zwraca uwagę na trudności w orientacji przestrzennej oraz samodzielnym poruszaniu się. W dziedzinie poznawczej są to następujące ograniczenia:

- „poznawanie bardzo małych elementów, np. oglądanie tęczy na niebie czy oglądanie preparatu pod mikroskopem nigdy nie będzie możliwe dla osoby niewidomej;
- opóźnione opanowywanie pojęć z zakresu orientacji przestrzennej (średnio o 2 lata), co przejawia się w możliwym popełnianiu błędów w opisywaniu relacji przestrzennych;
- możliwe trudności w rozumieniu pojęć odnoszących się do tych właściwości przedmiotów, których osoby słabowidzące i niewidome nie mają możliwości odbierać, np. przezroczysty (roztwór), błyszczący (lampas), poszczególne kolory”⁷³.

W funkcjonowaniu psychospołecznym ważna jest także sfera emocjonalno-społeczna.

A. Olechowska wśród trudności uczniów wymienia:

- „możliwe obniżanie się samooceny związane zwłaszcza z trudnościami w nawiązaniu pierwszych sympatii, poczuciem nieatrakcyjności fizycznej;
- możliwa zawyżona samoocena, gdy uczniowie nie zdają sobie sprawy z własnych ograniczeń;
- brak akceptacji niepełnosprawności, wstydzanie się niepełnosprawności;
- nieśmiałość;
- zamknięcie się w sobie;
- lękliwość”⁷⁴.

Oprócz wymienionych należy uwzględnić indywidualne cechy ucznia z niepełnosprawnością wzrokową. Wspomniane ograniczenia nie muszą występować łącznie, we wskazanych wyżej konfiguracjach u każdego z nich. Każda z tych osób to człowiek z zespołem indywidualnych cech, zdolności, zainteresowań i pasji, a nie tylko towarzyszących mu ograniczeń.

2. Formy i metody dydaktyczne stosowane w procesie kształcenia

W kształceniu zawodowym ucznia niewidomego i słabowidzącego szczególnej uwadze trzeba poddać zróżnicowanie form, metod i środków edukacyjnych. Należy też pamiętać, że ich dobór w dużej mierze wyznaczany jest przez przedmiot nauczania, a w przypadku e-materiałów do kształcenia w zawodach – konkretny e-zasób dla zawodu.

Indywidualne dostosowanie poczynań nauczycieli powinno dominować w trakcie zajęć angażujących funkcje i zmysły, które są u ucznia z niepełnosprawnością wzroku ograniczone,

⁷³ Olechowska A., *Specjalne potrzeby...*, op. cit., s. 114.

⁷⁴ Tamże, s. 114.

zaburzone lub wyłączone. Wówczas łączy się to z dostosowaniem sposobów realizacji nauczania zawodu. Zastosowanie tych wskazań w praktyce kształcenia zawodowego potwierdza myśl Zenona Gajdzicy: „indywidualizację należy traktować jako proces wybiórczy, stosowany zawsze, kiedy jest konieczny, a nie zawsze, kiedy jest możliwy”⁷⁵.

Wśród uwzględnionych przez A. Olechowską dostosowań, dotyczących metod i środków dydaktycznych, warto wyodrębnić te, które znajdują swoje zastosowanie w kształceniu zawodowym uczniów niewidomych i słabowidzących. Należy w możliwie znacznym stopniu korzystać z grupy metod oglądowych, metod samodzielnych doświadczeń, metod praktycznego działania, poznawania zjawiska i rzeczy w ich naturalnej postaci, zgodnie z zasadą pogładowości.

Nauczyciel podczas zapisywania na tablicy treści zajęć powinien jednocześnie głośno je artykułować. Warto, aby prezentacji wykresów, rysunków, schematów czy diagramów towarzyszył ustny opis. Treści te powinny być przygotowane w uproszczony sposób, żeby uczniowie z zaburzoną funkcją wzroku mogli korzystać z ich istotnych elementów. W modelu czy makiecie powinny być wykorzystane intensywne i kontrastujące barwy. W trakcie pracy z tymi narzędziami nauczyciel powinien kierować się spostrzeganiem ucznia, zwracając uwagę na najistotniejsze cechy. Uczeń, poznając model, powinien mieć możliwość bezpośredniego doświadczenia poprzez dotyk.

W pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym istotna jest komunikacja z użyciem słów, które uczeń może wiązać z wcześniejszym doświadczeniem. Przykładowo podczas informowania ucznia o położeniu przedmiotów nauczyciel może wykorzystać obrazowy schemat zegara: „Janek jest na pierwszej, Zuzia na dziewiątej”. W zwracaniu się do ucznia powinien używać konkretnych słów, np. zamiast: „Podejdź tutaj!”, użyć zwrotu: „Podejdź do mnie!” itp.

W niżej zaprezentowanych konkretnych metodach dydaktycznych, wykorzystywanych w e-zasobach, będzie mowa o stosowaniu audiodeskrypcji w filmach czy sekwencjach filmowych. Także A. Olechowska zwraca uwagę na to narzędzie w pracy z uczniem z niepełnosprawnością wzroku⁷⁶.

Zgodnie z przyjętymi standardami korzystania z pomocy dydaktycznych, przeznaczonych dla uczniów słabowidzących, podczas przygotowania tych pomocy warto uwzględnić następujące wskazania:

- „krój i wielkość czcionki (czcionki bezszeryfowe, jednoelementowe, o minimalnej wielkości 18 pkt);
- kontrast (właściwy kontrast między tłem a tekstem);
- gładkie, jednolite tło;
- właściwe formatowanie tekstu (tekst wyrównany do lewej strony, zwiększone odstępy między wersami, unikanie układu kolumnowego tekstu itp.);

⁷⁵ Gajdzica Z., (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 139.

⁷⁶ Olechowska A., *Specjalne potrzeby...*, op. cit. s. 115–116.

- adaptacja rysunków (konturowanie, usunięcie zbędnych szczegółów, odpowiednia wielkość i kolorystyka, zachowanie dobrego kontrastu itp.);
- podpisy pod ilustracjami (czytelne oznaczenia numerów ćwiczeń, poleceń, numerów stron itp.)⁷⁷.

W pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym proponuje się rejestr stosowanych metod dydaktycznych, przedstawionych w kolejnej części niniejszego przewodnika.

3. Zasady dydaktyczne w procesie kształcenia

Realizacja celów i treści kształcenia, szczególnie w zindywidualizowanym procesie nauczania, wymaga od nauczyciela stosowania określonych sposobów postępowania i swoistych norm. Należy więc zwrócić uwagę na zasady dydaktyczne, które akcentują podmiotowość ucznia, oraz zindywidualizowanie działań w procesie nauczania – uczenia się.

Ryszarda Dziubińska, wymieniając zasady pracy z uczniem niewidzącym i słabowidzącym, jako pierwszą przywołuje zasadę indywidualizacji⁷⁸. Zasada ta w sposób naturalny wymusza dostosowanie oddziaływań pedagogicznych do możliwości, predyspozycji oraz potrzeb i zainteresowań uczniów. Jak stwierdzają inni pedagodzy, zasada indywidualizacji powinna dotyczyć dwóch poziomów. Pierwszy skupia się na mocnych stronach ucznia i jest wyznacznikiem indywidualnego podejścia do jego zainteresowań, motywacji, aspiracji czy zdolności. Drugi poziom wiąże się z korygowaniem zaburzonych sprawności. Projektując lekcje w zindywidualizowanym procesie kształcenia, warto włączać te zasady nauczania, które będą najskuteczniejsze.

Stosowana podczas zajęć zasada indywidualizacji i podmiotowości ucznia daje uczniowi z niepełnosprawnością wzroku prawo do rozwoju w zależności od swoistych warunków psychofizycznych. Zakłada ona możliwość optymalnego rozwoju osoby z niepełnosprawnością poprzez dostosowanie w procesie kształcenia treści i celów, metod, środków i organizacji nauczania do jej indywidualnych predyspozycji.

Realizując zasadę indywidualizacji, należy pamiętać o uwzględnieniu możliwości wzrokowych, motorycznych i intelektualnych ucznia, jego wolniejszym tempie spostrzegania, poznawania zjawiska, pracy (czytania, pisanie). Tym samym należy dostosować sposoby poznawania rzeczywistości do możliwości ucznia.

Z zasadą indywidualizacji dydaktycy, m.in. Władysław Okoń, łączą zasadę społecznienia, która wynika z potrzeby wielostronnego kształcenia oraz przygotowania ucznia do współpracy i współżycia z osobami pełnosprawnymi. W sytuacji gdy uczniowie pełnosprawni

⁷⁷ Paplińska M., (2017), *Adaptacja pomocy dydaktycznych dla potrzeb osób z dysfunkcją wzroku*, [w:] Dycht M. (red.), *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. Materiały dydaktyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 93.

⁷⁸ Dziubińska R., (2010), *Model pracy z uczniem niewidomym lub słabowidzącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 131.

nauczani są we wspólnej grupie z uczniami niepełnosprawnymi, zasada ta pełni istotną funkcję dydaktyczną. Wymaga wykorzystania w procesie nauczania – uczenia się potencjalnych możliwości każdego z uczniów, z uwzględnieniem różnic rozwojowych pomiędzy nimi. Stosując tę zasadę, należy w harmonijny sposób łączyć różne formy pracy, w tym pracę indywidualną i grupową, oraz wykorzystywać nauczanie frontalne. Przestrzeganie tej zasady w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością wzroku oznacza dążenie do uczenia współzycia i współdziałania osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi oraz dostosowanie się do ogólnie przyjętych norm społecznych.

Z rejestru zasad dydaktycznych, wartych zastosowania w pracy z uczniem z dysfunkcją wzroku w praktycznej nauce zawodu, należy wyłonić zasadę konkretności i pogładowości, zasadę wiązania teorii z praktyką, zasadę samodzielności ucznia oraz zasadę efektywności. Istotną w pracy z uczniem z dysfunkcją wzroku jest także zasada stopniowania trudności, polegająca na dostosowaniu zadań do poziomu sprawności i umiejętności, przechodzeniu od zadań prostych do bardziej złożonych. R. Dziubińska wymienia także – w kanonie ogólnych zasad pracy z uczniem niewidzącym i słabowidzącym – zasadę priorytetu rewalidacji w organizowaniu procesu edukacyjnego oraz przystosowania wymagań do indywidualnych możliwości uczniów⁷⁹.

Nauczyciel, podejmując pracę z uczniem niewidomym lub słabowidzącym, powinien uwzględnić zasady zapewnienia bezpieczeństwa, co w przypadku kształcenia zawodowego jest wyjątkowo istotne. Szczególnej uwadze powinien także poddać zasadę korekcji i kompensacji, polegającą na tworzeniu mechanizmów kompensacyjnych, czyli zastępowaniu wzroku innymi zmysłami, wspieraniu zaburzonej funkcji przez funkcję sprawną lub mniej zaburzoną (ćwiczenia powinny być układane tak, aby w ciągu jednostki lekcyjnej były usprawniane wszystkie funkcje). Podczas pracy na lekcji nauczyciel powinien stosować zmienność rodzaju zajęć, a ćwiczenia angażujące receptor wzrokowy nie powinny trwać dłużej niż 15 minut. Nie wolno zapominać też o życzliwości i pełnej akceptacji ucznia na co dzień, co będzie skutkowało jego zaufaniem do nauczyciela i wiarą w swoje możliwości.

Reasumując, indywidualizacja procesu kształcenia – ze względu na uczestniczące w niej strony – w sposób naturalny wymusza dostosowanie poczynąń pedagogicznych oraz wymagań edukacyjnych do możliwości i potrzeb każdego ucznia. A zatem zadaniem nauczyciela jest poszukiwanie takich sposobów postępowania pedagogicznego, które stworzą każdemu uczniowi warunki do realizacji nauki zawodu na miarę jego możliwości i zainteresowań.

4. Dostosowanie otoczenia, rodzaj pomocy

W edukacji uczniów niewidomych i słabowidzących doniosłą rolę odgrywa dostosowanie najbliższego otoczenia, w którym uczniowie ci zdobywają wykształcenie. W nawiązaniu do materiału dydaktycznego autorstwa Ryszardy Dziubińskiej *Model pracy z uczniem*

⁷⁹ Tamże, s. 132.

niewidomym lub słabowidzącym trudności i ograniczenia uczniów niewidomych lub słabowidzących można w znacznym stopniu złagodzić lub usunąć poprzez:

- 1) „Zaopatrzenie uczniów w odpowiednie pomoce optyczne i nieoptyczne, poprawiające zdolność ich widzenia.
- 2) Wyposażenie klasy, pracowni czy warsztatu w nowoczesny sprzęt elektroniczny, ułatwiający pracę uczniowi niewidomemu lub słabowidzącemu, taki jak:
 - drukarka laserowa;
 - drukarka brajlowska z oprogramowaniem drukującym wypukłe rysunki;
 - skaner i oprogramowanie rozpoznające druk zwykły i pismo brajla;
 - stacjonarny i komputerowy powiększalnik elektroniczny;
 - program powiększający obraz wyświetlony na ekranie, który jest wzbogacony o moduł udźwiękawiający;
 - syntezytor mowy;
 - oprogramowanie użytkowe i edukacyjne, dostosowane do potrzeb uczniów z wadą wzroku.
- 3) Zastosowanie właściwego oświetlenia ogólnego ze względu na potrzebę niektórych uczniów słabowidzących oraz dodatkowego oświetlenia stanowiska pracy, np.:
 - lamp z regulowanym ramieniem, regulowanym natężeniem światła i kloszem zapobiegającym oślepieniu;
 - żaluzji, rolet, zasłon w oknach.
- 4) Zapewnienie kontrastów barwnych na stanowisku pracy ucznia w celu lepszej orientacji, takich jak:
 - kolor blatu stolika kontrastujący z kolorami elementów występujących przy wykonywaniu różnych prac;
 - taśmy w kolorze kontrastowym lub listwy przybite na brzegach stolika;
 - tablica kontrastowa w stosunku do elementu piszącego, np. czarna, matowa, a kreślarz biała;
 - drzwi w kolorze kontrastowym w stosunku do ścian, klamka – w stosunku do drzwi;
 - wyłączniki prądu kontrastujące z tłem;
 - kolorowe elementy w łazience.
- 5) Wprowadzenie oznaczeń w ciągach komunikacyjnych, pomagających uczniom słabowidzącym, np.:
 - pierwszy i ostatni stopień schodów oznaczony kontrastowym kolorem poprzez przyklejenie żółtego paska;
 - wygodne poręcze przy schodach w kolorze kontrastującym ze ścianami;
 - na podłogach tzw. szlaki komunikacyjne, utworzone przez zastosowanie innego rodzaju faktury czy innego koloru;
 - na dużych przeszklonych powierzchniach, np. drzwiach, na wysokości oczu naklejone lub namalowane wyraźne elementy graficzne;
 - powiększone numery klas lekcyjnych i inne napisy, najlepiej umieszczone na poziomie wzroku⁸⁰.

⁸⁰ Tamże.

- 6) Zachowanie stałego porządku w otoczeniu ucznia i informowanie go o każdej zmianie, np.:
- krzesła dosunięte do stolików;
 - zamknięte szuflady i drzwiczki szafek;
 - drzwi wejściowe albo zawsze zamknięte, albo całkowicie otwarte ⁸¹.

5. Wykorzystanie e-materiałów do kształcenia zawodowego w pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym. Wskazania dydaktyczne

E-materiały przygotowane do kształcenia zawodowego dla uczniów niewidomych i słabowidzących spełniają określone kryteria. Zgadzają się one ze wskazaniami dydaktycznymi, dotyczącymi pracy z tą grupą uczniów, w tym z e-zasobami do kwalifikacji wyodrębnionych w określonych zawodach.

Uwzględnione w e-materiałach wymagania mają istotne znaczenie w realizacji procesu dydaktycznego, dostosowanego do predyspozycji psychofizycznych omawianych osób. Trzeba zaznaczyć, że uczniowie z dysfunkcją wzroku nie stanowią jednolitej grupy pod względem możliwości i ograniczeń wynikających z niepełnosprawności. Zaburzenie sprawności wzroku utrudnia, a niekiedy uniemożliwia dostęp i wykorzystanie informacji, zwłaszcza przekazywanych w formie słowa pisanego, graficznych prezentacji i symboli. Niezbędne jest więc dokonywanie odpowiednich adaptacji informacji zawartych w przekazie pisemnym – z wykorzystaniem alternatywnych materiałów czytelniczych – i stosowanie adekwatnych metod, środków oraz specjalistycznych pomocy informatycznych.

Właściwe pomoce optyczne i nieoptyczne, z których powinien korzystać uczeń, w tym wielkość czcionki, którą może odczytać, należy dobierać, zapoznając się ze wskazaniami terapeuty widzenia, który na podstawie danych okulistycznych określa stopień wykorzystywania przez ucznia wzroku, wraz z ustaleniem optymalnych dla niego warunków zewnętrznych, związanych z pracą wzrokową (funkcjonalna ocena widzenia). Szczególne miejsce w komponentach procesu dydaktycznego, dostosowanego do pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym, odgrywają metody i środki dydaktyczne, dobrane odpowiednio do kształcenia zawodowego tej grupy uczniów.

Nauczanie zawodu wymaga doboru metod i narzędzi wspomagających nabywanie umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce. Jedną z metod zalecanych do stosowania podczas zajęć lekcyjnych w nauce zawodu jest film instruktażowy (tutorial). Materiał teoretyczny przekazywany z wykorzystaniem takiego filmu pozwala na aktywizację wielu zmysłów. W przypadku uczniów niewidzących i słabowidzących zawiera odpowiednio przygotowaną ścieżkę lektorską, a uczeń ma możliwość włączenia i wyłączenia funkcji audiodeskrypcji lub mowy aktorów, np. aktor tylko podczas rozmów telefonicznych. Sam lektor natomiast spokojnym, wyraźnym głosem opisuje wszystkie kolejne czynności, które musi wykonywać przyszły pracownik. Uczeń, przysłuchując się, tworzy konotacje z konkretnymi przedmiotami

⁸¹ Oprac. na podstawie: Dziubińska R., *Model pracy z uczniem niewidomym...*, op. cit., s. 132–133.

oraz narzędziami i zaczyna rozumieć ich znaczenie w zastosowaniu podczas wykonywania danej czynności.

Należy zaznaczyć, że uczeń niedowidzący dodatkowo wykorzystuje funkcjonującą na danym poziomie sprawność wzrokową, w związku z czym dekoracje oraz rekwizyty, zamieszczone w filmie w większym kontraście i pozbawione zbędnych szczegółów utrudniających zrozumienie podstawowej informacji, wspomagają nabycie przez niego konkretnych umiejętności⁸².

Podobną rolę w procesie nauczania – uczenia się odgrywają zastosowane sekwencje filmowe. Jeśli nauczyciel wykorzysta w czasie zajęć film z audiodeskrypcją, prezentujący przykładowo obsługę biura czy sekretariatu, w tym obsługiwanie przy użyciu urządzeń wspomagających różnych sprzętów biurowych przez osoby z dysfunkcją wzroku, to zachodzi duże prawdopodobieństwo łatwiejszego przyswojenia przez ucznia danej umiejętności. Istotna jest przy tym zawartość sekwencji filmowych, prezentujących tylko niezbędne urządzenia potrzebne w pracy np. tyfloinformatyka masażysty czy osoby obsługującej biuro lub sekretariat.

W pracy z uczniem z dysfunkcją wzroku używane są także animacje 3D. Są to bardzo atrakcyjne środki, dzięki którym uczeń może uczestniczyć w nauczaniu interaktywnym. Animacja 3D to ruchomy obraz trójwymiarowy, wykorzystujący dynamizację do zaprezentowania szczegółów budowy obiektu lub jego funkcjonowania. Symbole graficzne użyte w e-materiale opracowano z zastosowaniem większego kontrastu kolorów i z uproszczeniem grafik. Materiały te pozbawione zostały zbędnych szczegółów, np. ozdóbek, utrudniających zrozumienie podstawowej informacji. Także sama animacja jest dzięki temu przystępna dla ucznia z dysfunkcją wzroku.

W przypadku omawianej grupy uczniów symbole graficzne można przedstawić za pomocą modelu dotykowego, np. rysunku warstwy skóry, z użyciem modeliny lub plasteliny, co pozwoli „zobaczyć” kształt. Można także wykorzystać symbole graficzne z zastosowaniem kontrastu kolorów.

Modele 3D pozwalają obejrzeć przedstawiany obiekt ze wszystkich stron, można zajrzeć do niego od środka, zbliżyć go, by przyjrzeć się szczegółom, oddalić, by zobaczyć w całości. Każdy model wzbogacony jest głosem lektora, z instrukcjami o charakterze krótkich, jednoznacznych i zrozumiałych komunikatów, co pozwala uczniowi przyswoić materiał. Nauczyciel w każdej chwili może uzupełniać informacje zawarte w programie, dostosowując treści do możliwości psychofizycznych uczniów.

Kolejnym środkiem dydaktycznym, dedykowanym uczniom z dysfunkcją wzroku, jest atlas interaktywny, dostosowany do pracy z tą grupą osób. Atlas stanowi zbiór materiałów audio-wizualnych o strukturze warstwowej lub tematycznej.

⁸² Z zastosowaniem większego kontrastu kolorów, uproszczeniem grafik, pozbawionych zbędnych szczegółów utrudniających zrozumienie podstawowej informacji, np. ozdóbek.

Naturalnie, treść atlasu jest opatrzona tekstem alternatywnym, napisanym przystępnym językiem, z możliwością powiększenia druku. Dodatkowo tekst opracowany jest w systemie pisma punktowego Loisa Braille’a lub występuje na monitorach brajlowskich. Uczniowie niewidomi i słabowidzący na specjalnie przystosowanym stanowisku komputerowym mogą samodzielnie korzystać z tego narzędzia. Wykorzystanie na przykład interaktywnego atlasu anatomicznego człowieka w przygotowaniu do wykonywania zawodu masażysty będzie przystępnym sposobem nauczania i pozwoli uczniowi w sposób obrazowy poznać istotne wiadomości, z umiejętnością zidentyfikowania przykładowo konkretnych części mięśni.

W rejestrze środków wizualnych, zawartych w e-materiałach do kształcenia zawodowego, znajdują się także multimedia wykorzystujące materiał fotograficzny. Do pracy z uczniem z niepełnosprawnością wzroku galeria oferuje zdjęcia przedstawiające: pojedyncze elementy, obiekty, organizmy, narządy, maszyny, narzędzia, urządzenia związane tematycznie z danym zawodem. Występują one w wersji powiększonej lub możliwej do powiększenia. Galeria zdjęć zawiera opisy obiektów w formie dźwięku, z możliwością zmniejszenia lub zwiększenia siły głosu, przy wykorzystaniu ścieżki dźwiękowej. Powyższe daje możliwość odczytania i odsłuchania informacji tekstowych, powiększania zdjęć, włączenia lub wyłączenia głosu.

Kolejną metodą, wartą przywołania w odniesieniu do pracy z uczniem z dysfunkcją wzroku, jest gra dydaktyczna. Jest to tego typu działanie dydaktyczne, gdzie zabawa łączy się z uczeniem i skutkuje konkretnymi efektami. Termin: gra dydaktyczna obejmuje różnego rodzaju ćwiczenia i zabawy, w których występuje element współzawodnictwa z samym sobą. Grą dydaktyczną może być także krzyżówka, quiz czy zagadka. Może też nią być gra sprawdzająca wiadomości. W przypadku e-materiałów dostosowanych do pracy z uczniem niewidomym i niedowidzącym gra dydaktyczna rozgrywana jest na ekranie komputera zgodnie z podanymi regułami. Gra umożliwia dążenie do określonego celu oraz przechodzenie przez kolejne etapy zaawansowania.

Także w tej metodzie dydaktycznej odpowiednio dobrana jest ścieżka dźwiękowa – ze spokojnym, wyraźnym, o cieplej barwie głosem lektora audiodeskrypcji. Występuje też dostosowanie symboli graficznych na stanowisku komputerowym obsługiwany przez osoby niewidome i słabowidzące. To, co jest istotne dla ucznia niewidomego lub słabowidzącego, to czytelny opis reguł z instrukcją głosową prezentującą krok po kroku poszczególne działania.

Gra dydaktyczna w procesie nauczania – uczenia się poza funkcją dydaktyczną posiada istotne znaczenie terapeutyczne. Pozwala uwierzyć uczniowi we własne siły, dopinguje go do działania, rozwija umiejętność logicznego myślenia oraz wyciągania wniosków, wspomaga rozwiązywanie problemów oraz wdraża do słuchania i rozumienia poleceń. Dydaktycy zalecają wykorzystywanie w procesie wielostronnego nauczania metod z grupy waloryzacyjnej, ponieważ zapobiegają jednostronności i monotonii podczas lekcji. Uczenie się przez przeżywanie – towarzyszące tego typu metodom – odgrywa znaczącą rolę w nauczaniu.

W e-materiałach do pracy z uczniem niewidomym lub słabowidzącym mamy także grę polegającą na wcielaniu się w rolę. Gra rozgrywana jest na ekranie komputera. Zgodnie

z podanymi regułami daje uczniowi możliwość wchodzenia np. w rolę pracownika danej branży. Dzięki temu uczeń nie tylko teoretycznie zapoznaje się ze specyfiką danej czynności, ale przede wszystkim poznaje ją w sposób praktyczny, poprzez zaangażowanie wielu zmysłów i emocji. Gra: wcielanie się w rolę zawiera ścieżkę dźwiękową z głosem lektora oraz/ lub bohaterów występujących w scenie. Wyświetlany tekst uwzględnia możliwość dopasowania kontrastu, wielkości i koloru czcionki do zindywidualizowanych potrzeb osób słabowidzących oraz teksty mówione przez lektora i pozostałych bohaterów. Każdy bohater ma przypisany unikatowy głos i głos ten nie zmienia się podczas całej gry.

To, co w sposób szczególny – w stosunku do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością wzroku – pozwala na zrozumienie danej hipotetycznej sytuacji, to zawarte w ścieżce dźwiękowej elementy udźwiękowienia: odgłosy, efekty dźwiękowe sprzętu, urządzeń biurowych, otwieranych i zamykanych drzwi, kroków osób wchodzących i wychodzących, dzwonka telefonu, zrealizowane w profesjonalnym studiu lub pobrane z multimedialnej bazy dźwięków. W przygotowaniu ucznia z dysfunkcją wzroku do wykonywania zawodu wykorzystanie metod konkretyzujących i obrazujących czynnie materiał teoretyczny posiada ogromne znaczenie.

E-materiały do kształcenia zawodowego wśród sposobów pracy dedykowanych także uczniom niewidomym i słabowidzącym zawierają interaktywne narzędzia typu *scenario-based learning*. Aplikacja ta oparta jest na interaktywnych scenariuszach do wspierania aktywnych strategii uczenia się, takich jak rozwiązywanie problemów lub uczenie się na podstawie przypadków.

Jak już wspomniano, w kształceniu specjalnym osób z niepełnosprawnością wzroku przekazywane treści powinny wiązać się z najbliższym doświadczeniem ucznia. Powinny również być powiązane – o ile to możliwe – z praktycznym działaniem.

Modyfikacja interaktywnego narzędzia typu *scenario-based learning* w pracy z uczniem z uszkodzonym wzrokiem powinna polegać na indywidualizowaniu problemów, zależnie od potrzeb, możliwości i stopnia rozwoju ucznia. Zindywidualizowane muszą być również wymagania dotyczące sposobu i prawidłowości rozwiązywania problemów w nawiązaniu do treści programowych.

Z punktu widzenia metodyki nauczania osób z niepełnosprawnością wzroku pożądane jest dążenie do maksymalnej konkretyzacji i uprzedmiotowienia podawanych wiadomości. Podczas samodzielnej pracy ucznia należy sprawdzać, czy rozumie on przeczytany tekst, zadanie, polecenie do rozwiązania, gdyż często koncentruje się na poszczególnych słowach, a nie na całości. Uzupełnienie tekstu pisanego głosem lektora stanowi zatem skuteczną pomoc dydaktyczną.

Należy także pamiętać, że uczeń z wadą wzroku łatwiej dekoncentruje się podczas pracy umysłowej niż jego sprawny rówieśnik, zwłaszcza gdy korzysta tylko z kanału słuchowego. Jeśli zatem instrukcje głosowe zostaną uzupełnione tekstowymi z możliwością dopasowania

kontrastu, wielkości i koloru czcionki do zindywidualizowanych potrzeb osób słabowidzących, jest szansa na twórczą pracę wychowanków.

To, co jest jeszcze godne nadmienienia, to dostosowanie polegające na otrzymaniu przez ucznia informacji zwrotnej opartej na zasadach oceniania kształtującego, np.: „Jeśli rozwiązałeś to zadanie, to znaczy, że.....”, „Jeśli miałeś trudności z wykonaniem tego zadania, wróć do..... i spróbuj jeszcze raz wykonać.....”), z założeniem wskazania przy tym mocnych stron ucznia i drogi osiągnięcia sukcesu.

Środkiem, który ułatwia pracę uczniom niewidomych i słabowidzących i który ujęto w e-materiałach, jest również audiobook. Napisany językiem przystępnym i zrozumiałym, z użyciem słownictwa zawodowego, i wyposażony w możliwość powiększania tekstu (sterowanie tekstem) oraz użycia go w systemie pisma punkтового, wynalezionej przez L. Braille’a, lub na monitorach brajlowskich, stanowi jeden z tych środków, które w znaczący sposób wspomagają proces uczenia się. Opisy zawarte w audiobooku dedykowanym uczniom niewidomym i słabowidzącym, skierowane do kształcenia zawodowego, zawierają informacje na temat urządzeń mogących wspomagać pracę pracowników niewidomych i słabowidzących.

Multimedia tego rodzaju zawierają oprogramowanie z włączonymi programami udźwiękowiającymi lub też powiększająco-udźwiękowiającymi, systemem translacji brajla, programem powiększającym i czytającym ekran, synteizatorem mowy, aplikacją do rozpoznawania kolorów, programem optycznego rozpoznawania brajla, czy też programem powiększającym, takie jak: powiększalniki stacjonarne i powiększalniki przenośne, lupy elektroniczne i powiększalniki kieszonkowe, lupy optyczne i inne urządzenia optyczne, a także klawiatury powiększone i naklejki na klawiatury, kalkulatory mówiące, samoprzylepne znaczniki dotykowe, penfriend, etykietownice brajlowskie, telefony dla niewidomych i słabowidzących.

Każdy audiobook zaopatrzony jest w ścieżkę dźwiękową obejmującą głos lektora audiodeskrypcji oraz instrukcje głosowe lektora (dostosowany, spokojny głos, wyraźny, o ciepłej barwie, profesjonalny, czasami wzbogacony głosem elektronicznym, komputerowym).

Uczniowie z omawianą dysfunkcją mają możliwość korzystania także z interaktywnej dokumentacji. Są to interaktywne szablony m.in. pism urzędowych i handlowych, z możliwością obsługi przez osoby z dysfunkcją wzroku. Dla uczniów przygotowujących się do pracy w biurze czy sekretariacie jest to przydatne narzędzie kierujące uwagę na skonkretyzowane działania praktyczne. Tak jak w poprzednich materiałach, także i tutaj jest możliwość – z pomocą zastosowanego programu – powiększania tekstu wyświetlonego na ekranie, wzbogaconego modułem udźwiękowiającym.

Przygotowane e-materiały do kształcenia zawodowego posiadają w swoich zasobach także interaktywne materiały sprawdzające. Zawierają one formy testowe dostosowane do rozwiązywania przez osoby niewidome i słabowidzące, z możliwością użycia materiałów audio-wideo. Uwzględnione zadania dają użytkownikowi możliwość odsłuchania głosowego tekstu po kliknięciu ikonki. Zadania zawierają polecenia do wykonania w formie audio

i tekstowej wideo, z możliwością powiększania tekstu (sterowanie tekstem) oraz w systemie pisma punktowego Braille'a albo na monitorach brajlowskich.

Należy pamiętać jednak, że osoby z niepełnosprawnością, w tym z uszkodzonym zmysłem wzroku, powinny mieć dostosowane warunki oceniania i klasyfikowania na każdym etapie ich edukacji. Wynika to bezpośrednio z *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 19 sierpnia 2022 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2022, poz. 1780 ze zmianami: Dz.U. 2022, poz. 1780), które nakazuje uwzględnienie podczas oceniania ucznia niewidomego i słabowidzącego jego psychofizycznych cech i predyspozycji, tym samym wpływu zaburzeń rozwojowych na realizację programu nauczania.

Podczas pisania sprawdzianów, testów oraz wykonywania zadań praktycznych uczeń niewidomy i słabowidzący powinien mieć możliwość:

- skorzystania z wydłużonego czasu pisania lub wykonywania pracy praktycznej;
- skorzystania z bezpośredniej pomocy (jeśli to tylko możliwe) tyflopédagoga lub sprawdzenia i zaopiniowania przez specjalistę przygotowywanych sprawdzianów;
- korzystania z tekstu dostosowanego do rozwiązywania, z możliwością użycia materiałów audio-wideo;
- rozwiązywania zadań zawierających polecenia do wykonania w formie audio i wideo, z możliwością powiększania tekstu (sterowanie tekstem), oraz w systemie pisma punktowego Braille'a albo na monitorach brajlowskich;
- wykonywania zadań, które są ilustrowane odpowiednim rysunkiem i dźwiękiem wyniku zadania kontrolnego.

Zwracając uwagę na szczególną rolę oceniania kształtującego w pracy z uczniem z niepełnosprawnością, należy udzielać mu odpowiednio motywujących informacji zwrotnych, zgodnie z przykładem: „Jeśli rozwiązałeś to zadanie, to znaczy, że.....”, „Jeśli miałaś trudności z wykonaniem tego zadania, wróć do..... i spróbuj jeszcze raz wykonać.....”. W każdym przypadku trzeba wskazywać uczniowi jego mocne strony i drogi do osiągnięcia sukcesu.

W nawiązaniu do zasad kształcenia uczniów niewidomych i słabowidzących poniżej zostały zamieszczone istotne wskazania dydaktyczne, warte zastosowania w codziennej pracy z uczniem z omawianą dysfunkcją.

- 1) W wyniku tego, że zaburzenie wzroku w szczególny sposób utrudnia, a niekiedy uniemożliwia dostęp i korzystanie z informacji, zwłaszcza przekazywanych w formie słowa pisanego, graficznych prezentacji i symboli, konieczne jest dokonywanie odpowiednich adaptacji treści zawartych w przekazie pisemnym, z wykorzystaniem alternatywnych materiałów czytelniczych i stosowanie specjalistycznych pomocy informatycznych.
- 2) Należy zapewnić uczniowi z uszkodzonym wzrokiem dostęp do różnorodnych pomocy optycznych i nieoptycznych oraz stworzyć możliwości ćwiczenia umiejętności samodzielnego wyboru i używania tych środków w zależności od zmiennych warunków

otoczenia, a także stosowania ich nie tylko w czasie zajęć w szkole, ale również w życiu codziennym.

- 3) W codziennej pracy z uczniem należy uwzględniać wolne tempo jego pracy, pamiętając o indywidualnych różnicach w tej kwestii pomiędzy uczniami. Wolniejsze tempo jest najczęściej wynikiem wolniejszego procesu spostrzegania wzrokowego i stosowania technik dotykowych.
- 4) Materiał teoretyczny, realizowany podczas lekcji, powinien być dzielony na logiczne części stanowiące jego strukturę. Przydatne w strukturze i hierarchizacji materiału dedykowanego uczniowi z omawianą niepełnosprawnością są nagłówki informujące o treści. Można je nadawać również samodzielnie, zgodnie z zauważaną potrzebą.
- 5) Jeśli w czasie zajęć wykorzystywane są zdjęcia, wykresy czy grafiki, należy pamiętać o opatrzeniu ich wyczerpującym tekstem alternatywnym, opisującym zawartość w sposób dostępny dla zmysłów. Trzeba mieć na uwadze, że najważniejsze w opisie alternatywnym są: podstawowa informacja przekazywana przez obraz, jej najistotniejsze elementy oraz poprawność językowa. W odniesieniu do różnego typu wykresów i diagramów najodpowiedniejszym dla nich tekstem alternatywnym jest prosta w budowie tabela, z której wygenerowany został dany wykres.
- 6) Jeśli w czasie lekcji będą wykorzystywane multimedia w formie audio-wideo, należy zapewnić im alternatywę w postaci audiodeskrypcji dla osób niewidomych. W przypadku włączenia w proces lekcyjny multimediiów w formie wideo lub animacji pozbawionych ścieżki lektorskiej uczniom niewidomym należy zapewnić dodatkowe nagrania audio lub opis tekstowy, przedstawiające te same informacje jak w nagraniach wideo.
- 7) Zadania skonstruowane dla uczniów niewidomych i słabowidzących na podstawie wizualnej analizy ilustracji, obrazów, grafik, wykresów itp. powinny zawierać alternatywne zadanie w formie dostępnej dla osób niewidomych.
- 8) Treści zawierające zapis matematyczny, taki jak wzory, równania itp., powinny być dla uczniów z dysfunkcją wzroku przygotowane w sposób uniwersalny, dostępny dla wszystkich programów odczytu ekranu używanych przez osoby niewidome. Dobrym rozwiązaniem będzie także dołączenie tekstu alternatywnego. Wykorzystanie popularnych programów odczytu ekranu powinno skutkować tym, że zapis matematyczny będzie także dostępny na dowolnych linijkach oraz monitorach brajlowskich wykorzystywanych przez grupę uczniów posługujących się alfabetem Braille'a.
- 9) W sytuacji gdy wykorzystywany jest materiał filmowy, wyposażony w napisy zsynchronizowane z nagraniem wideo, trzeba mieć możliwość ich włączania i wyłączania z poziomu odtwarzacza, tak aby funkcja ta była dostępna dla technologii asystujących oraz z poziomu samej klawiatury. Odtwarzacz powinien automatycznie anonsować występowanie napisów dla danego nagrania, np. poprzez aktywowanie wyszarzonego wcześniej przycisku „Napisy” lub „CC”.

- 10) Wyżej wymienione uwagi i wskazania należy uwzględnić w instrukcjach dotyczących przygotowania się ucznia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe na poziomie pracownika wykwalifikowanego lub czeladnika w dedykowanych zawodach⁸³.

6. Możliwość wyboru zawodów innych niż dedykowane uczniom niewidomym i słabowidzącym

Zastanawiając się nad wyborem zawodów, które nie zostały uwzględnione w grupie dedykowanych wyłącznie uczniom niewidomym i słabowidzącym, ale niewykluczających dostosowania dla tej grupy uczniów – zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego* (Dz.U. 2019, poz. 316) – proponuje się wzięcie pod uwagę następujących wskazań:

- 1) Uwzględnienie pozytywnej selekcji przydatności ucznia do zawodu, zawartej w orzecznictwie psychologiczno-lekarskim.

Należy przy tym pamiętać, że wśród uczniów z przeciwwskazaniami do wyboru zawodu są zarówno tacy, którzy mają niewielkie odchylenie w stanie zdrowia i nie mogą wykonywać kilku zaledwie zawodów, jak i tacy, którzy mają większe przeciwwskazania, dla których dostępne są tylko dwa lub trzy zawody. W wyniku tego, niejednokrotnie pozbawia się młodzież szans na zdobycie wykształcenia zawodowego, często znajdującego się w zasięgu możliwości danej osoby. Warto zatem pamiętać, że istnieją zawody o różnej skali wymagań.

W związku z powyższym zasadne jest przyjęcie następującej definicji przeciwwskazań psychofizycznych do wykonywania zawodu: „Przeciwwskazaniem psychofizycznym do wykonywania zawodu nazywamy każde znaczące obniżenie poziomu funkcjonowania którejs z sfer ekspresji psychofizycznej, uniemożliwiające właściwe i bezpieczne dla klienta wykonywanie zawodu”⁸⁴.

- 2) W pracy zawodowej dopuszcza się wykonywanie:

- prac niewymagających pełnej sprawności narządów wzroku, m.in. rozróżniania szczegółów, kolorów, oceny odległości (np. dziennikarz radiowy, masażysta);
- prac niewymagających stosowania ochrony osobistej, utrudniających poruszanie się lub upośledzających odbiór informacji;
- prac bez zapylenia lub w warunkach ekspozycji na pył obojętny.

Ze względu na wzrok ważne jest dostosowanie stanowiska pracy w różnych zawodach.

- 3) Ogólne przeciwwskazania do pracy dotyczą:

- prac wymagających oceny odległości;
- prac wymagających precyzji narządu wzroku;

⁸³ Zob. więcej: *Koncepcja i założenia w zakresie dostępności e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego na poziomie rozszerzonym w szkołach kończących się egzaminem maturalnym – dla uczniów słabowidzących i niewidomych*, https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2017/08/zal_23_koncepcja_i_zalozenia_w_zakresie_dostepnosci_dla_uczniow_slabowidzacych_i_niewidomych.pdf [dostęp: 15.11.2022].

⁸⁴ Kreft W., (2003), *Rola informacji zawodowej w planowaniu kariery osób niepełnosprawnych*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa: Instytut Rozwoju Kariery, s. 36, <http://www.praca.ffm.pl/doc/pzon.pdf> [dostęp: 6.03.2020].

- prac na wysokości;
 - prac przy obsłudze maszyn będących w ruchu;
 - prac przy maszynach pod wysokim napięciem elektrycznym.
- 4) Wymagania stanowiska pracy, dotyczące sprawności wzroku i/lub zastosowania specjalistycznego sprzętu umożliwiającego pracę osobom z osłabieniem wzroku, np. pomocy optycznych, polegają na:
- zastosowaniu monookularów, powiększalników elektronicznych, lup, folii optycznych, co umożliwia korzystanie ze wzroku podczas wykonywania wielu czynności, a przede wszystkim posługiwanie się pismem;
 - zastosowaniu komputera wyposażonego w mowę syntetyczną lub program powiększający, wykorzystaniu monitora brajlowskiego, skanera i innych urządzeń;
 - zastosowaniu innego sprzętu elektronicznego.
- 5) W chorobach narządu wzroku szczegółowe przeciwwskazania stosowane są w zależności od choroby, schorzenia, niepełnosprawności.

Krótkowzroczność

Polega na nieostrym widzeniu przedmiotów dalej położonych. Korygowana jest szklami minusowymi. Przyjmuje się, że krótkowzroczność mała to 1–3 D (dioptrii), średnia – 3–6 D, a duża – powyżej 6 D. W zawodach, w których wymaga się precyzyjnego rozróżniania szczegółów, takich jak np. monter urządzeń elektronicznych, przeciwwskazane są nawet małe krótkowzroczności. Średnie krótkowzroczności dopuszczalne są w zawodach np. chemika, elektromechanika, krawca. Przy dużych krótkowzrocznościach (powyżej – 8 D) przeciwwskazany jest znaczny wysiłek fizyczny z uwagi na niebezpieczeństwo odwarstwienia i odklejenia się siatkówki.

Nadwzroczność

Jest przeciwwskazaniem do prac na wysokości, rusztowaniach i wzniesieniach. Nieostre widzenie przedmiotów z bliska korygowane jest szklami plusowymi. Zakłada się, że mała nadwzroczność występuje do 2,5 D, średnia to 2,5–6 D, a duża – powyżej 6 D. Przy długotrwałej pracy, angażującej wzrok, mogą jej towarzyszyć bóle głowy. Nie ma natomiast niebezpieczeństwa odklejenia siatkówki. Przeciwwskazane są prace precyzyjne z uwagi na słabe widzenie z bliska.

Astygmatyzm

Jest na ogół przeciwwskazaniem do wykonywania wszelkich prac, w których niezbędna jest precyzja, prawidłowa ocena odległości, oraz zawodów wymagających pracy na wysokości czy obsługi maszyn w ruchu.

Niedowidzenie jednooczne

Stanowi ograniczenie dotyczące wszystkich zawodów i prac wymagających widzenia stereoskopowego (przestrzennego, na wysokości, przy obsłudze maszyn w ruchu, w zawodzie kierowcy, suwnicowego itp. Ważna jest też konieczność ochrony jedyne go widzącego oka przed narażeniem go na urazy mechaniczne, termiczne i chemiczne, promieniowanie, przeciążenia czynnościowe.

Zez

Przy utrzymującym się zezowaniu przeciwwskazania są podobne jak w przypadku braku widzenia obuocznego.

Zaburzenia pola widzenia

Przejawiają się w ograniczeniach i ubytkach pola widzenia. Jedną z przyczyn tego zaburzenia może być np. retinopatia cukrzycowa. W zaburzeniu tym występuje utrudnione ujmowanie wzajemnych relacji między elementami przestrzeni oraz utrudniona orientacja przestrzenna, niezbędna w samodzielny poruszaniu się. Niewskazane jest wykonywanie prac na wysokości, rusztowaniach i wzniesieniach.

Oczopląs

Polega na niemożności utrzymania gałek ocznych nieruchomo. Jest przeciwwskazaniem do wszystkich zawodów przemysłowych, wymagających pełnego pola widzenia, precyzji, prac na wysokości i pod ziemią, przy niedostatecznym oświetleniu.

Zaburzenia widzenia barw

Problemy z rozpoznawaniem odcieni barw stanowią przeciwwskazanie – jako utrudnienie – przy wykonywaniu zawodów takich jak: fryzjer, krawiec, kucharz, elektronik itp., czyli wszystkich zawodów, w których barwy i odcienie odgrywają znaczącą rolę.

Zaćma (katarakta)

Jest to zmętnienie soczewki oka, ograniczające dopływ światła do siatkówki i upośledzające widzenie. Przeciwwskazane są prace precyzyjne, wymagające percepcji kształtów, cyfr, liter, wymagające widzenia obuocznego, związane z promieniowaniem ciepłym i jonizującym, gdy niewskazane jest noszenie okularów.

Jaskra

Jest to wzrost ciśnienia wewnątrz gałki ocznej. Przeciwwskazane są ciężkie prace fizyczne, pod ziemią, na wysokości i w ruchu, w warunkach intensywnego promieniowania, przy wytężonej pracy oczu z bliskiej odległości, w złym i zmiennym oświetleniu, jak również w zawodach precyzyjnych, wymagających pełnego pola widzenia.

Zapalenie spojówek i inne zaburzenia aparatu ochronnego oka

Często ma tło alergiczne, podobnie jak zapalenie brzegów powiek. Przeciwwskazane są prace we wszystkich zawodach, w których występować mogą czynniki uczulające, a mianowicie: praca w pyłach, parach, dymach i gazach drażniących, w zmiennych warunkach termicznych, przy obsłudze pojazdów i innych maszyn w ruchu⁸⁵.

⁸⁵ Oprac. na podstawie: Kreft W., (2003), *Rola informacji zawodowej w planowaniu kariery osób niepełnosprawnych*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa: Instytut Rozwoju Kariery, s. 36, <http://www.praca.ffmpeg.pl/doc/pzon.pdf> [dostęp: 6.03.2020].

Michalski R., *Aspekt zdrowotny wyboru zawodu*, <https://docplayer.pl/7974212-Aspekt-zdrowotny-wyboru-zawodu-opracowal-roman-michalski.html> [dostęp: 6.03.2020].

Bibliografia

Deutsch Smith D., (2011), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 2.

Dziubińska R., (2010), *Model pracy z uczniem niewidomym lub słabowidzącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

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

Kreft W., (2003), *Rola informacji zawodowej w planowaniu kariery osób niepełnosprawnych*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa: Instytut Rozwoju Kariery, <http://www.praca.ffm.pl/doc/pzon.pdf> [dostęp: 6.03.2020].

Majewski T., (2010), *Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy. Podręcznik dobrych praktyk*, Warszawa: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Michalski R., *Aspekt zdrowotny wyboru zawodu*, <https://docplayer.pl/7974212-Aspekt-zdrowotny-wyboru-zawodu-opracowal-roman-michalski.html> [dostęp: 06.03.2020]

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

Paplińska M., (2017), *Adaptacja pomocy dydaktycznych dla potrzeb osób z dysfunkcją wzroku*, [w:] Dycht M. (red.), *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. Materiały dydaktyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 91–97.

Sołtysińska G., (2010), *ABC doradcy zawodowego. Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały dla szkolnego doradcy zawodowego*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Sołtysińska G., (2010), *ABC doradcy zawodowego. Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały dla szkolnego doradcy zawodowego*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Rozdział V

Model pracy z uczniem niesłyszącym oraz słabosłyszącym w kształceniu zawodowym

W ciągu ostatnich dziesięcioleci korzystnej zmianie uległo spojrzenie na funkcjonowanie w społeczeństwie osób z dysfunkcją słuchu. Wczesna diagnoza i prawidłowy proces rewalidacji często umożliwiają realizowanie edukacji włączającej wspólnie z uczniami sprawnymi, a także przygotowanie się młodej osoby do wykonywania zawodu zgodnie z jej zainteresowaniami.

Na wczesnych etapach edukacyjnych młodzież z dysfunkcją słuchu nierzadko osiąga w kształceniu wyniki podobne do swoich sprawnych rówieśników. Zauważa się jednak, że uczniowie ci doświadczają trudności w poszukiwaniu miejsca kształcenia ponadpodstawowego, aby zdobyć zawód zgodny ze swoimi zainteresowaniami⁸⁶. Poszukiwanie optymalnych warunków kształcenia osób z niepełnosprawnością, w tym z dysfunkcją narządu słuchu, wydaje się więc sprawą pilną.

1. Charakterystyka psychospołeczna ucznia – implikacje dla kształcenia w zawodach

Przedstawienie symptomatologii osób niesłyszących i słabosłyszących ukaze możliwości psychofizyczne tej grupy uczniów, a w konsekwencji ułatwi nauczycielom przygotowanie zindywidualizowanego procesu dydaktycznego w kształceniu ucznia sprawnego i ucznia z dysfunkcją słuchu we wspólnym zespole klasowym.

W niniejszym opracowaniu – w kwestiach terminologicznych – przywołana została ogólna definicja obejmująca wszystkie osoby z uszkodzeniami słuchu. Określeniu używanemu w języku angielskim: *hearing impairment* w języku polskim najbardziej odpowiada termin: *uszkodzenie słuchu*. Prawidłowym sformułowaniem jest wobec tego: *osoba z uszkodzonym słuchem*⁸⁷.

Badaczka problemu Deborah Deutsch Smith kieruje uwagę na fakt, że słuch, podobnie jak wzrok, jest: „zmysłem odległości i dostarcza nam informacji dotyczących tego, co dzieje się na zewnątrz naszego ciała”⁸⁸. Uważa, że zaburzenie w sferze słuchu wywiera zasadniczy

⁸⁶ W badaniach przeprowadzonych w 2008 r. przez Hogansen i in., z udziałem młodzieży w wieku od 15 do 23 lat z różnymi rodzajami niepełnosprawności, najczęściej wymienianymi celami były: zdobycie zawodu, kontynuacja nauki, zawarcie związku małżeńskiego i uzyskanie samodzielności; za: Piotrowski K., (2010), *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 18.

⁸⁷ Trębicka-Postrzygacz B., Antas A., (2012), *Wokół zagadnień terminologicznych w surdopedagogice*, „Rozprawy Społeczne, nr 1 (VI), s. 1.

⁸⁸ Deutsch Smith D., (2011), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo APS i Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 2, s. 72.

wpływ na funkcjonowanie ucznia – stanowi utrudnienie w komunikacji, dostępie do informacji przekazywanej ustnie, a także w wielu sferach codziennego życia⁸⁹.

Nauczyciel, przygotowując się do pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym, powinien uwzględnić uwarunkowania psychofizyczne jego funkcjonowania, a w tym:

- rodzaj uszkodzenia słuchu:
 - niedosłuch przewodzeniowy,
 - niedosłuch mieszany: przewodzeniowo-odbiorczy, odbiorczy;
- czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, który jest istotny w kwestii zależności warunków dla rozwoju języka i mowy danej osoby:
 - przed rozpoczęciem procesu opanowywania języka,
 - w trakcie procesu,
 - po opanowaniu podstaw systemu językowego;
- okres, w którym nastąpiło rozpoznanie, od którego zależy, jak wykorzystano okresy krytyczne dla rozwoju poszczególnych umiejętności, oraz to, czy i jakie zostało podjęte dalsze postępowanie;
- stopień uszkodzenia słuchu:
 - lekki,
 - umiarkowany,
 - znaczny,
 - głęboki;
- czas wyposażenia ucznia w aparaty słuchowe, ich jakość i odpowiedni dobór, od których zależy możliwość korzystania ze słuchu jako jednej z dróg odbierania informacji i jednocześnie uczenia się;
- ewentualny czas wszczepienia implantu ślimakowego oraz jego jakość (należy mieć świadomość, że: „sama percepcja dźwięków mowy za pomocą implantu ślimakowego nie jest warunkiem wystarczającym do opanowania rozumienia mowy drogą słuchową. Struktura rehabilitacji musi być dostosowana do indywidualnych potrzeb pacjenta. Efektywny rozwój mowy będzie mógł nastąpić dzięki zaspokojeniu potrzeby pełnego odbioru słuchowego, zwłaszcza w przypadku dzieci będących w trakcie rozwoju języka”⁹⁰);
- poziom rozwoju intelektualnego;
- okres, w którym podjęto wsparcie specjalistyczne;
- skuteczność, adekwatność i intensywność oddziaływań terapeutycznych;
- środowisko rodzinne: słyszący lub niesłyszący rodzice;
- zasadność doboru metod wspomagających kształtowanie systemu językowego⁹¹.

⁸⁹ Tamże, s. 72.

⁹⁰ Orłowska-Popek Z., (2010), *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, [w:] Michalik M., Siudak A. (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia*, Kraków: Wydawnictwo: Collegium Columbinum, s. 106.

⁹¹ Olechowska A., (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 97–98; Dłużniewska A., (2010), *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym. Materiały szkoleniowe*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Część II.*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 91.

Podjmując pracę z uczniem z niepełnosprawnością słuchową, należy także zwrócić uwagę na stopień uszkodzenia słuchu. Międzynarodowe Biuro Audiofonologii dokonało podziału na: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki stopień uszkodzenia. „Według klasyfikacji BIAP za normę przyjmuje się stan, gdy próg reakcji na dźwięki wyznacza krzywa nieprzekraczająca 20 dB. W przypadku gdy wartości progowe krzywej audiometrycznej zawarte są w przedziale 21–40 dB, mówimy o lekkim uszkodzeniu słuchu, 41–70 dB – o umiarkowanym uszkodzeniu słuchu, 71–90 dB – o znacznym uszkodzeniu słuchu, powyżej 90 dB – o głębokim uszkodzeniu słuchu”⁹². Przedstawiona klasyfikacja za podstawę wyznaczania wartości progowych przyjmuje poziom reakcji na tony czyste o częstotliwościach charakterystycznych dla dźwięków mowy. Nie można jej uznawać za jedyny wyznacznik w prognozowaniu postępów w rozwoju językowym dziecka.

W pracy pedagogicznej z uczniem z zaburzeniem słuchu należy poznać wykres audiometryczny, aby wychwycić cechy uszkodzenia. Jest to niezbędne zadanie poprzedzające dostosowanie wymagań edukacyjnych ucznia do jego specjalnych potrzeb. Agnieszka Olechowska, przywołując stopnie uszkodzenia słuchu – podobnie do wyżej wymienionych przez Agnieszkę Dłużniewską – zwraca także uwagę na typ uszkodzenia:

- przewodzeniowy;
- odbiorczy (ślimakowy, pozaślimakowy, ośrodkowy);
- mieszany (przewodzeniowo-odbiorczy)⁹³.

Warto przy tym zaznaczyć, że Deborah Deutsch Smith typy niedosłuchu zamyka w dwóch: niedosłuchu typu przewodzeniowego oraz odbiorczego⁹⁴. A. Olechowska podkreśla także, że: „bez względu na typ uszkodzenia narządu słuchu niedosłuch może być obu- lub jednostronny. W zależności od tego, po której stronie wystąpiło uszkodzenie słuchu, dzieci i młodzież mogą doświadczać trudności o nieco innej charakterystyce”⁹⁵.

Istotne dla edukacji szkolnej są współwystępujące cechy charakterystyczne dla prawo- i lewostronnego uszkodzenia.

W przypadku prawostronnego uszkodzenia są to następujące trudności w zakresie rozwoju języka:

- „zaburzenia mowy;
- trudności w czytaniu i pisaniu (problemy z przyswajaniem ortografii i rozumieniem treści przeczytanego tekstu, wolniejsze tempo czytania, popełnianie błędów w czytanych słowach;
- trudności w interakcjach słownych;
- możliwe występowanie braku płynności mowy (jąkanie się);
- trudności w skupieniu uwagi słuchowej na tekstach językowych;

⁹² Dłużniewska A., (2010), *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym. Materiały szkoleniowe*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Część II*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 93.

⁹³ Olechowska A., *Specjalne potrzeby...*, op. cit., s. 100–103.

⁹⁴ Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna...*, op. cit., s. 78.

⁹⁵ Olechowska A., *Specjalne potrzeby...*, op. cit., s. 103.

- trudności w rozumieniu treści słuchanego komunikatu językowego;
- problemy z przyswajaniem wiedzy wymagającej sekwencyjnego (logicznego) porządkowania i syntetycznego ujmowania faktów⁹⁶.

W lewostronnym uszkodzeniu słuchu problemy dotyczą przede wszystkim zachowania i emocji ucznia. Występują m.in.:

- „trudności w kontrolowaniu emocji;
- możliwe nie zrównoważenie emocjonalne, skłonność do załamania, nerwowość, drażliwość, brak pewności siebie w kontaktach z innymi, płaczliwość;
- trudności w zakresie nauki przedmiotów humanistycznych;
- preferencje w zakresie przedmiotów ścisłych⁹⁷.

Wspomniana pedagog Deborah Deutsch Smith, omawiając klasyfikację osób z wadą słuchu, wśród podstawowych kryteriów sygnalizuje stopień uszkodzenia słuchu oraz wiek, w którym pojawiła się niepełnosprawność.

Wymienia zatem:

- grupę osób, które utraciły zmysł słuchu w najmłodszym wieku, czyli zanim nabyły zdolności mowy. Tę grupę nazywa osobami z „prelingwalnym uszkodzeniem słuchu”. Osoby te bądź urodziły się jako niesłyszące, bądź utraciły słuch w okresie niemowlęcym. Podaje, że około 95% dzieci i młodzieży niesłyszącej to osoby, które urodziły się z „prelingwalnym uszkodzeniem słuchu”;
- grupę osób, u których głębokie uszkodzenie słuchu nastąpiło po nabyciu zdolności mowy i jej rozumieniu. O takiej grupie mówi jako o osobach z „postlingwalnym uszkodzeniem słuchu”. Wiele z tych osób wykorzysta nabyte wcześniej kompetencje językowe i będzie potrafiło porozumiewać się z wykorzystaniem mowy dźwiękowej⁹⁸.

Wyniki badań psychologicznych dotyczących rozwoju ucznia z uszkodzonym słuchem – oprócz wcześniej wymienionych – wskazują także na możliwość występowania trudności, które charakteryzują się poniższymi cechami:

- brak mowy dźwiękowej wtórnie oddziałuje na sposób percepcji otaczającej rzeczywistości, w której uczeń się porusza;
- opóźniony rozwój mowy może mieć negatywny wpływ na sferę spostrzegania i myślenia oraz na rozwój osobowości i funkcjonowanie społeczne;
- mogą pojawić się zaburzenia pewnych sfer ruchowych, głównie w zakresie statyki i szybkości wykonywania ruchów;
- częściej obserwuje się u tej grupy uczniów lateralizację skrzyżowaną.

W sferze spostrzegania u uczniów z uszkodzonym słuchem występuje przewaga procesów analizy nad syntezą. Uczniowie ci wyodrębniają w obiekcie cechy indywidualne, natomiast cechy ogólne zauważają powoli, ze słabszym efektem, co powodowane jest brakiem

⁹⁶ Tamże, s. 103.

⁹⁷ Tamże, s. 103.

⁹⁸ Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna...*, op. cit., s. 75.

myślenia słownego. „Postrzeganie świata przez dziecko z uszkodzonym słuchem opiera się głównie na wrażeniach wzrokowych, dotykowych, wibracyjnych i smakowych”⁹⁹.

Zdaniem Magdaleny Kosowskiej spostrzeżenia, jakie kształtują się w umyśle osób z uszkodzonym słuchem, są niepełne, gdyż nie docierają do nich bodźce słuchowe. Autorka poglądu wnioskuje, że: „brak wzorców mowy może wpływać na kształt spostrzeżeń w umyśle dziecka. Czerpanie informacji głównie za pomocą wzroku i z wyłączeniem bodźców słuchowych może utrudniać postrzeganie związków, takich jak zagadnienie czasu i przestrzeni. Mimo że u dzieci słabosłyszących niedostatki w spostrzeganiu, wynikające z braku wrażeń słuchowych, są częściowo rekompensowane większą zdolnością do koncentracji i podzielności uwagi niż u słyszących, u słabosłyszących występują duże problemy w zakresie przyswajania wspomnianych stosunków przestrzennych i czasowych”¹⁰⁰. Powyższe M. Kosowska uzupełnia stwierdzeniem, że ucznia niesłyszącego często charakteryzuje trudność w budowaniu prawidłowych spostrzeżeń z uwagi na zaburzony proces syntezy.

W sferze pamięci uczeń z uszkodzonym słuchem zapamiętuje często więcej szczegółów niż jego słyszący rówieśnik, zauważa jednak i tworzy mniej związków między obserwowanymi obiektami oraz ich cechami.

Uczeń niesłyszący może mieć trudności z przypominaniem sobie treści związanych ze znaczeniem słów oraz utrwalaniem tych treści. Skutkować to może trudnościami w zapamiętywaniu znaczeń wyrazów. „Osoby niesłyszące, odtwarzając i zapamiętując dany tekst, dokonują tego w sposób dosłowny. Dlatego pamięć osób niesłyszących i słabosłyszących charakteryzuje sztywność przejawiająca się w odtwarzaniu zapamiętanych treści w całości, tak jak się ich nauczyły. Nie wyodrębniają one treści potrzebnych do rozwiązania konkretnego zadania. Taki stan rzeczy spowodowany jest małym zasobem leksykalnym i związanym z nim brakiem wiedzy pomagającej kodować otrzymane wiadomości w umyśle. Podsumowując, sprawność pamięci dzieci niesłyszących zależy od zasobu leksykalnego, wiedzy oraz bogactwa doświadczeń”¹⁰¹.

Uczniowie niesłyszący mają lepiej rozwiniętą zdolność obserwacji, organizacji i reprodukcji schematów. Także pamięć motoryczna funkcjonuje na wyższym poziomie u osób z wadą słuchu niż u słyszących. Ich mocną stroną jest też pamięć przestrzenna. Osoby niesłyszące zdecydowanie lepiej wypadają w zapamiętywaniu wzorów ruchów, gorzej radzą sobie z zapamiętywaniem położenia przedmiotów, wzorów kropkowych oraz rysunków w pamięci przestrzennej.

⁹⁹ Dryżałowska G., (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 42.

¹⁰⁰ Kosowska M., *Specyfika rozwoju psychospołecznego dziecka z wadą słuchu*, s. 55, https://ksiegarnia.difin.pl/imgs_upload/fragment-relacje.pdf [dostęp: 9.09.2020].

¹⁰¹ Tamże, s. 57.

Jeśli chodzi o zapamiętywanie cech przedmiotów, to uczniowie niesłyszący zapamiętują cechy szczególnie zauważalne, kontrastowe, pomijają natomiast te, które są bardziej istotne, ale zawierają cechy mniej widoczne. U słyszących rówieśników proces ten przebiega odmiennie¹⁰².

Uczniowie niesłyszący preferują myślenie na poziomie konkretnym, wykazują natomiast obniżoną zdolność myślenia abstrakcyjnego. W związku z powyższym mają trudności z formułowaniem wniosków i uogólnień. Utrudnione jest u nich pośrednie doświadczanie oraz abstrahowanie. Wynika to nie tylko z braku umiejętności mowy, ale też i występowania takich cech jak: schematyzm, sztywność myślenia, często brak inicjatywy, bierność postawy myślowej, słabiej rozwiniętej spontanicznej motywacji do wysiłku intelektualnego.

Uczniowie niesłyszący, nie znając języka jako symbolu rzeczy, pojęcia czy zjawiska, przy pomocy wzroku zdobywają wiedzę o świecie, zwiększając zasób wyobrażeń, co prowadzi do myślenia konkretno-obrazowego.

Brak możliwości i tym samym umiejętności mowy ogranicza proces gromadzenia wyobrażeń, ich systematyzowania, abstrahowania i ujmowania cech istotnych. Utrudnia to przekształcanie myślenia konkretno-obrazowego w myślenie pojęciowo-logiczne. Najłatwiej osobom niesłyszącym przychodzi rozumienie rzeczowników, szczególnych trudności przysparzają im natomiast określenia stosunków przestrzennych.

Biorąc pod uwagę charakterystykę uczniów z niepełnosprawnością słuchową, należy pamiętać, że każdy z nich jest inny, podobnie jak ich słyszący rówieśnicy, nie powinno się więc traktować ich stereotypowo. Ich wspólną cechą jest tylko ograniczona zdolność słyszenia, jak zauważa D. Deutsch Smith¹⁰³.

Na podstawie materiałów opracowanych głównie przez A. Dłużniewską poniżej zostały przedstawione najbardziej charakterystyczne symptomy, istotne dla procesów nauczania – uczenia się, które implikują warunki utrudniające rozwój ucznia oraz konkretne wskazania pedagogiczne (wyodrębniono istotne dla kształcenia zawodowego)¹⁰⁴:

„Trudności w przyswajaniu pojęć, umiejętności ich definiowania i budowania systemu pojęć:

- podczas omawiania nowego tematu należy wypisać na tablicy słowa kluczowe i jak najczęściej używać pomocy wizualnych, takich jak tablice, wykresy, rysunki itp.;
- trzeba wyjaśniać nieznane oraz abstrakcyjne pojęcia.

Trudności w zakresie formułowania opinii, sądów, argumentowania, wartościowania:

- należy wspomóc ucznia w dokonywaniu interpretacji treści zawartych w e-zasobach do kształcenia zawodowego;

¹⁰² Tamże, s. 57.

¹⁰³ Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna...*, op. it., s. 94.

¹⁰⁴ Oprac. na podstawie: Dłużniewska A., *Model pracy z uczniem...*, op. cit., s. 101.

- należy nakierować ucznia w procesie formułowania odpowiedzi, pomóc mu w pracy nad przygotowaniem planu wypowiedzi ułożonego w formie pytań.

Trudności w formułowaniu wypowiedzi (ubogi zasób słownictwa, błędy składniowe, błędy stylistyczne):

- warto zadawać pytania pomocnicze, ułatwiające przeprowadzenie spójnej, logicznej linii narracyjnej;
- należy zwracać uwagę na trójdzielną kompozycję tekstów pisanych.

Trudności w selekcjonowaniu informacji:

- należy pomagać uczniowi w selekcji materiału poprzez wskazanie informacji istotnych z punktu widzenia zrozumienia i opanowania go;
- wskazane jest, aby nauczyciel przygotował notatki zawierające najistotniejsze informacje.

Trudności w trwałym zapamiętywaniu treści:

- sugeruje się częste powtarzanie i systematyczne utrwalanie istotnych wiadomości oraz umiejętności praktycznych, odwoływanie się do już wcześniej omówionych i przyswojonych;
- wskazane jest sprawdzanie efektów kształcenia na podstawie mniejszych partii materiału;
- warto stworzyć możliwość powtarzania kluczowych informacji z lekcji w części podsumowującej zajęcia edukacyjne.

Trudności w dłuższej koncentracji na treściach odbieranych drogą słuchową:

- podczas zapoznawania ucznia z nowym materiałem należy stosować pomoce pozwalające na odbiór treści jak największą liczbą kanałów percepcyjnych (wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny, kinetyczny).

Trudności w uczeniu się na pamięć (uczenie się na pamięć bez zrozumienia):

- nauczyciel powinien sprawdzać wiadomości obejmujące mniejsze partie materiału;
- warto, aby nauczyciel stosował pomoc w postaci pytań naprowadzających¹⁰⁵.

W pracy z osobami niesłyszącymi istotne są warunki, jakie powinien spełnić nauczyciel, aby skutecznie kształcić uczniów z tą dysfunkcją:

- „1) Mieć wiedzę na temat osób Głuchych jako mniejszości językowo-kulturowej.
- 2) Opanować (podstawy) języka migowego.
- 3) Znać zasady korzystania z komunikacji niewerbalnej.
- 4) Mieć dobrą artykulację.
- 5) Utrzymywać niedużą odległość od ucznia i widoczności swoich ust.
- 6) Znać zasady prawidłowego oświetlenia swojej sylwetki i poruszania się (zakaz stawiania pod światło i chodzenia po pomieszczeniu w trakcie mówienia).

¹⁰⁵ Tamże, s. 101. Tekst cytowany został uzupełniony o dodatkowe zasady pracy wspomagające proces edukacyjny w odwołaniu do e-zasobów.

- 7) Tłumaczyć treści zajęć, zwracając się w kierunku ucznia, nigdy w trakcie notowania na tablicy czy flipcharcie.
- 8) Dbać o niwelowanie dodatkowych dźwięków i szumów.
- 9) Pamiętać o wcześniejszym przygotowaniu uproszczonych treści zajęć w formie pisemnej lub wizualnej i przesłania ich pocztą elektroniczną do ucznia.
- 10) Podczas zajęć korzystać w dużej mierze z prezentacji multimedialnych, plakatów, filmów, animacji.
- 11) Wspierać się w trakcie zajęć środkami dydaktycznymi, które mają największą skuteczność w nauczaniu osób z wadami słuchu: tablicami interaktywnymi, komputerami, tabletami.
- 12) Umożliwić uczniowi nagrywanie treści zajęć na dyktafon.
- 13) Uwzględnić dodatkowy czas na zadania dla uczniów, którzy potrzebują go ze względu na swoje dysfunkcje.
- 14) Stosować zindywidualizowaną pracę z uczniem poza zajęciami.
- 15) Umożliwić wprowadzenie zajęć dodatkowych z języka polskiego i języka migowego¹⁰⁶.

Do powyższych wskazań warto dodać:

- 1) Zorganizowanie miejsca dla ucznia w pierwszej ławce, najlepiej w rzędzie od okna, blisko nauczyciela, aby stworzyć uczniowi możliwość słuchania wypowiedzi nauczyciela i jednocześnie odczytywania mowy z ust.
- 2) Umożliwienie praktycznej nauki zawodu poprzez bliski kontakt z innymi rówieśnikami, aby rozumieć ich wypowiedzi, obserwować wykonywane działania¹⁰⁷.

Wiedza dotycząca funkcjonowania osób niesłyszących i słabosłyszących pozwala i niejako wymusza poszukiwanie optymalnych sposobów pracy z tą grupą uczniów, tak aby nauka przynosiła wymierne efekty.

2. Metody, formy oraz środki dydaktyczne stosowane w procesie kształcenia

Jak wcześniej zaznaczono, dobór metod, środków dydaktycznych oraz form kształcenia w dużej mierze wyznacza przedmiot nauczania, a w przypadku kształcenia w zawodach – specyfika zawodu. Indywidualne dostosowanie metod pracy wykorzystywanych przez nauczycieli powinno dominować w trakcie zajęć angażujących funkcje i zmysły, które są u ucznia z niepełnosprawnością słuchu ograniczone, zaburzone lub wyłączone – wówczas łączy się to z dostosowaniem sposobów realizacji nauczania zawodu. Zastosowanie tych wskazań w praktyce kształcenia zawodowego potwierdza myśl Zenona Gajdzicy: „indywidualizację

¹⁰⁶ Butkiewicz A., Boguszyńska I., Brzegowa-Jabczyk A., Grześkowiak A., Kempczyńska W., Pietrus-Rajman A., Siurdyban M., (2014), *Sytuacja i możliwości aktywizacji Głuchych*, Wrocław: Wydawnictwo Dobre Kadry. Centrum Badawczo-Szkoleniowe, s. 73.

¹⁰⁷ Oprac: Mazur P., współpr. Solecka B., *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania oraz scenariuszach zajęć/lekcji w ramach projektu „Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 20–21.

należy traktować jako proces wybiórczy, stosowany zawsze, kiedy jest konieczny, a nie zawsze, kiedy jest możliwy”¹⁰⁸.

Zdaniem Piotra Mazura: „stymulacja rozwoju językowego ucznia musi być ściśle związana z jego aktywnością poznawczą podczas codziennych interakcji komunikacyjnych – w związku z czym konieczne jest:

- tworzenie warunków sprzyjających powstawaniu spontanicznych sytuacji dialogowych, podczas których uczeń będzie mógł odkrywać reguły zachowań komunikacyjnych;
- wykorzystanie metody audytywno-werbalnej, stymulującej rozwój mowy dźwiękowej poprzez rozbudzenie zainteresowania światem dźwięków;
- poznanie różnych cech dźwięków;
- rozpoznawanie mowy na drodze słuchowej lub innych metod, jak oralna lub fonogestów”¹⁰⁹.

Kreowanie sytuacji poznawczych, podczas których uczeń będzie mógł uczyć się znaczeń, odkrywać i nazywać zależności między elementami rzeczywistości, np. porównywać przedmioty, określać cechy wspólne i różniące oraz tworzyć pojęcia, jest istotnym sposobem działania¹¹⁰.

Agnieszka Dłużniewska, omawiając model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym, podkreśla, że: „wybór określonych metod, form i środków usprawniających proces komunikowania się z uczniem z uszkodzonym słuchem będzie uwarunkowany wieloaspektowo”¹¹¹. Zdaniem badaczki istotnymi czynnikami decydującymi o zastosowaniu określonych procedur są m.in.:

- „stopień uszkodzenia słuchu;
- czas uszkodzenia słuchu;
- rodzaj uszkodzenia słuchu;
- gotowość dziecka/ucznia do nawiązywania interakcji komunikacyjnych;
- preferowany na określonym etapie rozwojowym sposób porozumiewania się;
- stopień rozwoju systemu językowego;
- indywidualne predyspozycje do opanowywania systemu językowego”¹¹².

Istotnym komponentem procesu dydaktycznego w pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym są pomoce techniczne i środki dydaktyczne, które mogą służyć zarówno nauczycielom, jak i tej grupie uczniów.

¹⁰⁸ Gajdzica Z., (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 139.

¹⁰⁹ *Koncepcja nakładek...*, op.cit., s. 21–22.

¹¹⁰ Tamże, s. 22.

¹¹¹ Dłużniewska A., (2010), *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 121.

¹¹² Tamże, s. 121.

A. Dłużniewska wyróżnia następujące środki, nie uwzględniając środków specjalistycznych, służących kształceniu w zawodach:

Aparaty słuchowe

Aparat słuchowy jest urządzeniem elektronicznym zasilanym baterią. Składa się z mikrofonu, wzmacniacza i słuchawki. Proteza, jaką jest aparat, nie przywraca normalnej zdolności słyszenia, wpływa jednak na znaczne zrehabilitowanie ubytku słuchu.

Implanty

- implant ślimakowy – jest rodzajem protezy słuchowej, która zamienia dźwięki na impulsy prądu elektrycznego, a następnie doprowadza je do zakończeń nerwu słuchowego. Impulsy są dalej przewodzone do ośrodków centralnych w mózgu oraz rozpoznawane jako wrażenia słuchowe. Implanty ślimakowe mogą być wszczepiane jednostronnie lub obustronnie.
- implant pniowy – stosowany jest w rodzajach głuchoty, których przyczyną jest uszkodzenie nerwu słuchowego. Zadaniem elektrody, umieszczonej w pniu mózgu, jest bezpośrednia stymulacja jąder nerwu słuchowego.

System FM

Bezprzewodowy system komunikacji FM służy ulepszeniu komunikacji między nauczycielem i uczniem w niesprzyjających warunkach akustycznych. Eliminując pogłos i hałasy z otoczenia, pozwala na bardziej komfortowe rozumienie mowy. FM składa się z nadajnika wychytującego głos mówiącego i wysyłającego go za pomocą fal radiowych bezpośrednio do odbiornika połączanego z aparatem słuchowym.

Tablice interaktywne

Zastosowane w pracy ze słabosłyszącymi lub niesłyszącymi uczniami mogą stać się cennym środkiem pozwalającym na uatrakcyjnienie lekcji, podniesienie efektywności procesów percepcyjnych wykorzystujących wzrok (możliwość prezentowania wykresów, animacji, interakcji, filmów i obrazów), a tym samym podniesienie u uczniów motywacji do nauki.

Komputery z odpowiednim oprogramowaniem edukacyjnym i terapeutycznym.

Dyktafon

W uzasadnionych przypadkach, gdy możliwości percepcyjne ucznia z uszkodzonym słuchem nie pozwalają na zapamiętanie lub zanotowanie najistotniejszych informacji podczas lekcji, wskazane jest umożliwienie nagrania na dyktafon: wykładu, opowiadania czy opisu prezentowanego przez nauczyciela. Może to stanowić cenną pomoc, wykorzystywaną przez ucznia w domu, w celu przypomnienia i utrwalenia wiadomości z lekcji¹¹³.

¹¹³ Tamże, s. 125–126.

Agnieszka Olechowska, omawiając kwestię dostosowania metod nauczania i środków dydaktycznych do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością słuchową, zwraca uwagę na:

- 1) Stanowisko pracy ucznia, w tym:
 - odległość od nauczyciela nie większa niż 1,5 m (istotna dla zachowania interakcji związanych z patrzeniem na usta nauczyciela w systemie komunikacji standardowej lub jeśli uczeń korzysta z urządzenia FM wzmacniającego słyszalność odbieranych dźwięków);
 - przyporządkowanie miejsca w klasie – najodpowiedniejszym miejscem jest druga ławka, istotne jest też ustawienie ławek w kręgu lub w podkowę, z dala od okna i tyłem do niego.
- 2) Optymalne wspomaganie procesu dydaktycznego środkami wzrokowymi oraz wzrokowo-słuchowymi.
- 3) Pomoce dydaktyczne, które umożliwią polisensoryczne oraz bezpośrednie poznawanie otaczającej rzeczywistości.
- 4) Podział dłuższych, rozbudowanych części materiału na mniejsze.
- 5) Zapisywanie najistotniejszych treści zajęć na tablicy.
- 6) Wyciąganie i zapisywanie wniosków, podsumowywanych treści, uogólnień.
- 7) Dbłość o naturalną formę w komunikacji słownej (istotne jest tempo – nie za wolne oraz głośność – nie za głośno).
- 8) Krótkie komunikaty.
- 9) Nazywanie każdego z przedmiotów, narzędzi, które będą przedmiotem zajęć.
- 10) Umożliwienie dotykania, manipulowania przedmiotami związanymi z charakterem zajęć¹¹⁴.

Uwzględnienie tych wskazań w praktyce może przynieść obopólne korzyści w realizacji procesu nauczania – uczenia się.

3. Zasady dydaktyczne w procesie kształcenia

Realizacja celów i treści nauczania, szczególnie w zindywidualizowanym procesie kształcenia, wymaga od nauczyciela stosowania adekwatnych do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością słuchową sposobów postępowania. Warto zwrócić uwagę na zasady dydaktyczne, które akcentują podmiotowość ucznia, a także na wskazówki pomocne w realizacji zindywidualizowanych działań w procesie nauczania – uczenia się.

Proponuje się, aby zasada indywidualizacji, podobnie jak we wcześniejszych grupach, była kluczowym wyznacznikiem procesu kształcenia uczniów niesłyszących i słabosłyszących w jednym zespole z uczniami pełnosprawnymi. W sposób naturalny wymusza ona dostosowanie oddziaływań pedagogicznych do możliwości, predyspozycji oraz potrzeb i zainteresowań uczniów. Jak stwierdzają pedagodzy, zasada indywidualizacji powinna dotyczyć dwóch poziomów. Pierwszy skupia się na mocnych stronach ucznia i jest wyznacznikiem indywidualnego podejścia do jego zainteresowań, motywacji, aspiracji, czy innych zdolności.

¹¹⁴ Olechowska A., *Specjalne potrzeby...*, op. cit., s. 107–108.

Drugi natomiast wiąże się z korygowaniem zaburzonych sprawności. Projektując lekcje w zindywidualizowanym procesie kształcenia, warto włączyć te zasady nauczania, które będą najskuteczniejsze.

Należy pamiętać, że działaniami motywującymi ucznia z uszkodzonym słuchem do realizacji zadań w kształceniu zawodowym jest umiejętne, adekwatne do jego możliwości percepcyjnych, przekazywanie wiedzy i wdrażanie do działań praktycznych, z zastosowaniem odpowiednich metod umożliwiających odbiór informacji. Wiedza ta musi być odpowiednio uporządkowana, aby w percepcji ucznia tworzył się spójny obraz odbieranych treści. Nauczyciel winien zatem być świadomy, jak trudnym procesem dla słabosłyszącego lub niesłyszącego ucznia jest dostrzeganie i językowa interpretacja powiązań między zjawiskami i działaniami. Zadaniem nauczyciela powinno być świadome łączenie kształtowania i doskonalenia systemu językowego ucznia z uzupełnianiem i gromadzeniem wiedzy oraz jej adekwatnym wykorzystaniem w sytuacji konkretnego działania. Należy dbać także o odpowiednie dostosowanie materiału zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym.

Z zasadą indywidualizacji dydaktycy, m.in. Władysław Okoń, łączą zasadę uspołecznienia, która wynika z potrzeby wielostronnego kształcenia oraz przygotowania ucznia do współpracy i współżycia z osobami pełnosprawnymi. W sytuacji gdy uczniowie pełnosprawni i niepełnosprawni nauczani są we wspólnej grupie, zasada ta będzie pełniła istotną funkcję dydaktyczną. Wymaga ona wykorzystania w procesie nauczania – uczenia się potencjalnych możliwości każdego z uczniów, z uwzględnieniem różnic rozwojowych pomiędzy nimi. Stosując tę zasadę, należy w sposób harmonijny łączyć różne formy pracy, w tym pracę indywidualną i grupową oraz wykorzystywać nauczanie frontalne. Przestrzeganie tej zasady w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością w obszarze słuchu oznacza też dążenie do uczenia współżycia i współdziałania osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi oraz uczenie dostosowania się do ogólnie przyjętych norm społecznych.

Z rejestru zasad stosowanych w zapobieganiu konkretnym trudnościom w praktycznej nauce zawodu ucznia słabosłyszącego lub niesłyszącego należy wymienić także zasadę konkretności i poglądowości, zasadę wiązania teorii z praktyką, zasadę kompensacji zaburzeń, zasadę systematyczności i stopniowania trudności, zasadę utrwalania nauczanego materiału oraz osiągnięć, zasadę samodzielności ucznia oraz efektywności, zasadę dostosowania tempa pracy do możliwości ucznia, stosowanie wzmocnień pozytywnych i zabiegów o charakterze wspierającym i terapeutycznym (wzmacnianie motywacji, obniżanie poziomu stresu)¹¹⁵.

¹¹⁵ Oprac. na podstawie: Dłużniewska A., (2010), *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej; Kupisiewicz Cz., (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Okoń W., (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”; Kobosko J. (red.), (2009), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”; Prillwitz S., (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Domagała-Zyśk E., (2014), *Surdolottodydaktyka*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wykorzystując zasadę stopniowania trudności w pracy z uczniem z dysfunkcją słuchu, należy pamiętać o dostosowaniu treści i zadań praktycznych do poziomu sprawności i umiejętności ucznia oraz o przechodzeniu od zadań prostych do bardziej złożonych. Z uwagi na trudności ucznia w komunikowaniu się, a tym samym mniejsze możliwości skonfrontowania poprawności podejmowanych przez niego działań z wykonywanymi przez słyszących rówieśników lub otrzymania potwierdzenia ze strony nauczyciela, napotykane przez ucznia problemy (często pozornie tylko zbyt trudne do rozwiązania) rodzą frustracje, poczucie bezradności oraz demotywują go do podejmowania aktywności. Rolą nauczyciela jest zatem przeprowadzenie rzetelnej diagnozy funkcjonalnej (rozpoznanie poziomu funkcjonowania ucznia), a następnie zaprogramowanie procesu edukacyjnego w taki sposób, aby uczeń mógł stopniowo nabywać nowe wiadomości i umiejętności, zgodnie z możliwościami percepcyjnymi.

W codziennej pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym zasadne jest też uwzględnienie zasady zapewnienia bezpieczeństwa, która nabiera wyjątkowego znaczenia w przypadku kształcenia zawodowego. Szczególnej uwadze należy także poddać zasadę korekcji i kompensacji polegającą na tworzeniu mechanizmów kompensacyjnych, czyli zastępowaniu słuchu innymi zmysłami, wspieraniu zaburzonej funkcji przez sprawną lub mniej zaburzoną (ćwiczenia powinny być układane tak, aby w ciągu jednostki lekcyjnej były usprawniane wszystkie funkcje).

Stosując zasadę utrwalania osiągnięć, należy uwzględnić istotną regułę, polegającą na wyeliminowaniu presji czasu, co jest kluczowym czynnikiem, podnoszącym efektywność pracy uczniów słabosłyszących lub niesłyszących. Trzeba przy tym zaznaczyć, że wykonywanie niektórych zadań może przedłużać się z uwagi na brak pewności ucznia co do poprawności ich wykonywania. Warto w takich sytuacjach na bieżąco sprawdzać stopień wykonania zadania, a także w przypadku, gdy cała grupa otrzymuje określoną ilość działań do wykonania, uczniowi słabosłyszącemu lub niesłyszącemu przydzielić ich mniej.

Na co dzień należy pamiętać o życzliwości i pełnej akceptacji ucznia, co będzie skutkowało jego zaufaniem do nauczyciela oraz wiarą w swoje możliwości.

Reasumując, indywidualizacja procesu kształcenia – ze względu na uczestniczące w niej strony – w sposób naturalny wymusza dostosowanie poczynań pedagogicznych oraz wymagań kształcenia zawodowego do możliwości i potrzeb każdego ucznia. Nauczyciele powinni mieć świadomość, że ich zadaniem jest poszukiwanie takich sposobów postępowania pedagogicznego, które stworzą każdemu uczniowi warunki do realizacji nauki zawodu na miarę jego możliwości i zainteresowań.

4. Wykorzystanie e-materiałów do kształcenia zawodowego w pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym. Wskazania dydaktyczne

Biorąc pod uwagę psychospołeczną charakterystykę ucznia z dysfunkcją słuchu oraz zalecenia dydaktyczne dla tej grupy, warto w codziennej pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym – adekwatnie do realizowanych zagadnień tematycznych i specyfiki funkcjonowania ucznia – korzystać z niżej wymienionych e-materiałów do kształcenia zawodowego, dedykowanych także osobom z dwóch innych grup niepełnosprawności: niewidomym i słabowidzącym oraz niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim.

- 1) W zakresie prezentacji treści teoretycznych zaleca się korzystanie z e-materiałów dedykowanych uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, napisanych przystępnym, zrozumiałym językiem, bez zbędnych ozdobników, ale nie zubożonych w zakresie słownictwa.

Uwzględniając trudności uczniów w rozumieniu definicji, pojęć, zasad, reguł oraz ograniczenia w procesie gromadzenia wyobrażeń, systematyzowania, a także abstrahowania i ujmowania cech istotnych, warto wspomagać ich poprzez wykorzystanie grafik ilustrujących przedstawiony materiał, takich jak: infografika, komiksy, wykresy, obrazy ilustrujące hierarchie, etapy postępowania, diagramy, mapy itp. Przykładowo komiksy do tekstów ułatwiają rozumienie treści teoretycznych przez osoby słabosłyszące i niesłyszące oraz ułatwiają im przyswajanie nowego, trudnego do zrozumienia materiału. Warto pamiętać o możliwości użycia e-materiału na tabletach czy telefonach, wskazane jest również wykorzystanie zdjęć i obrazów ilustrujących rozmieszczenie poszczególnych obiektów względem siebie itp.

Należy pamiętać o praktycznej przydatności w zawodzie poznanych przez ucznia pojęć, definicji, reguł, zjawisk, procesów, a nie ich mechanicznym zapamiętaniu i odtwarzaniu. Wiedzę teoretyczną, przekazywaną przez nauczyciela, trzeba wzbogacać przykładami ilustrującymi o charakterze poglądowym. Jeśli uczniowi z dysfunkcją słuchu towarzyszy nauczyciel pedagog specjalny (surdopedagog), dla każdej treści zawierającej nieznane lub abstrakcyjne pojęcia należy zastosować tłumaczenie z wykorzystaniem języka migowego, obrazujące przekaz. Nauczyciel może także dzielić tekst na krótsze fragmenty, aby mogły być przyswojone przez ucznia.

- 2) Pamiętając, że osoby niesłyszące i słabosłyszące cechuje obniżona zdolność do myślenia abstrakcyjnego, skutkująca m.in. trudnościami w formułowaniu wniosków i uogólnień oraz w abstrahowaniu, należy wykorzystać różne formy wizualizacji zamieszczone w e-materiałach. Mogą nimi być schematy – szczególnie istotne w kształceniu zawodowym – także infografiki, mapy, tablice, modele, mapy myśli, czyli grafiki ilustrujące daną treść, hierarchie lub etapy postępowania.

Infografiki stanowią graficzną wizualizację treści teoretycznych, prezentującą obrazowo i przejrzysto zakres określonej wiedzy. Ten interaktywny materiał graficznie systematyzuje dane oraz prezentuje treści i powiązania między nimi. Zastosowanie tej

metody w kształceniu zawodowym uczniów z dysfunkcją słuchu, którzy zapamiętują wprowadzić często więcej szczegółów niż ich słyszący rówieśnicy, ale zauważają i tworzą mniej związków między obserwowanymi obiektami oraz ich cechami, może przynieść wymierne efekty kształcenia. Uczniowie łatwiej bowiem zrozumieją i zastosują treści, które będą przedstawione im atrakcyjnie i obrazowo.

- 3) W czasie zajęć – w sytuacjach wymagających zobrazowania treści programowych – należy wykorzystywać przygotowane w e-materiałach filmy edukacyjne lub instruktażowe, opatrzone tekstem z napisami lub/i z tłumaczeniem na język migowy przez nauczyciela pedagoga specjalnego. To, co je wyróżnia, to m.in. przystępny język opisujący wykonywane czynności zawodowe oraz wyjaśnianie skomplikowanych procesów, doświadczeń i zjawisk z odwołaniem do konkretów. Uwzględniając fakt, że często u uczniów niesłyszących lub słabosłyszących dominuje myślenie konkretne oraz występują trudności w definiowaniu pojęć abstrakcyjnych, film może przyczynić się do zrozumienia treści. Film edukacyjny jest metodą, w której oprócz słowa mówionego (w tym przypadku współwystępujących napisów lub tłumaczonego tekstu na język migowy) występuje obraz ruchomy oraz statyczny. Jeśli dekoracje i rekwizyty są dobrane w taki sposób, że wspomagają proces rozumienia poprzez kojarzenie faktów, zdarzeń itp., np. poprzez dostosowanie do rozumienia o charakterze sytuacyjnym, to jest to dodatkowy środek wzmacniający rozumienie często zawiłych instrukcji technologicznych.

Podobny charakter w kształceniu zawodowym uczniów niesłyszących lub słabosłyszących, wspomagający rozumienie, posiada film instruktażowy. Wykorzystanie takiego materiału – odwołującego się do konkretnego przykładu – zawierającego treści zaprezentowane graficznie, określone zasady działania w formie pokazu, pisane instrukcje słowne lub teksty mówione tłumaczone na język migowy przez nauczyciela zaktywizuje kilka kanałów komunikacji i tym samym wspomogą proces percepcji wiedzy tej grupy uczniów.

Jeśli scenariusz filmu uwzględnia treści dla określonego zawodu, takie jak np.:

- przejrzysta ilustracja stanowiska pracy w zakładzie pracy;
- wskazanie różnorodności metod i technik wykorzystywanych w danej branży do osiągnięcia efektu;
- demonstracja efektu końcowego,

to jest duża szansa na zrozumienie i praktyczne zastosowanie ujętych w nim treści.

Uczeń z omawianą niepełnosprawnością potrzebuje jasnych i przejrzystych komunikatów. Czytając teksty pisane lub korzystając z tłumaczenia na język migowy, przeprowadzonego przez nauczyciela pedagoga specjalnego, gdzie przystępnie opisane są wszystkie kolejne czynności wykonywane przez pracownika, ma szansę na zdobycie planowanych w e-zasobie umiejętności.

Wykorzystanie e-materiałów, które uaktywniają wiele zmysłów, przy tym w sposób konkretno-obrazowy prezentują treści właściwe dla procesu nauczania – uczenia się, powinno skutkować pozytywnymi efektami kształcenia. Do takich materiałów należą

m.in.: animacja 2D, atlas interaktywny, galeria zdjęć – przedstawiające np. rozmieszczenie poszczególnych obiektów względem siebie.

Jako przykład może posłużyć atlas interaktywny „Wykonywanie prostych połączeń elementów wyrobów, części maszyn, urządzeń i narzędzi” do zadania: „Wykonywanie i naprawa elementów wyrobów oraz prostych części maszyn, urządzeń i narzędzi w zawodzie: Pracownik pomocniczy ślusarza”. Atlas interaktywny w kształceniu zawodowym dostosowany jest do konkretnego e-zasobu. Stanowi zbiór materiałów audiowizualnych o strukturze warstwowej lub tematycznej.

- 4) Podobny charakter, wspomagający proces nauczania – uczenia się, ma grafika interaktywna. Uwzględnia się ją w e-materiałach dedykowanych uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zalecana jest także w pracy w uczniem z dysfunkcją słuchu.

Przykładem zastosowania tego materiału multimedialnego jest grafika interaktywna do zadania: „Dobór szwów maszynowych zgodnie z przeznaczeniem wyrobu. Dopasowanie szwów maszynowych do rodzaju materiału odzieżowego i operacji technologicznej na podstawie różnych modeli odzieży”. Przy realizacji podobnego zadania: „Wykonywanie szwów maszynowych” włącza się np. animację 2D, jako ruchomy obraz dwuwymiarowy, wykorzystujący animację do zaprezentowania szczegółów budowy obiektu lub jego funkcjonowania.

- 5) E-zasoby zawierają także słownik uwzględniający trudne słowa, jako pomoc w rozumieniu fachowego słownictwa – poprzez dokładne dodatkowe objaśnienia¹¹⁶. Nauczyciel może wspomóc swoją pracę, wykorzystując międzynarodowy słownik *Spreadthesign*, <http://www.spreadthesign.com/> – narzędzie pozwalające na wstawienie filmów przedstawiających znaki migowe do trudnych słów.

Reasumując, pomimo że brak jest e-materiałów do kształcenia zawodowego wyłącznie dla grup uczniów niesłyszących i słabosłyszących, możliwe jest korzystanie z wybranych – adekwatnie do zawodu oraz możliwości psychofizycznych ucznia – e-materiałów przygotowanych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub z uczniem niewidzącym czy słabowidzącym.

Bibliografia

Butkiewicz A., Boguszyńska I., Brzegowa-Jabczyk A., Grześkowiak A., Kempczyńska, [w:] Pietrus-Rajman A., Siurdyban M., (2014), *Sytuacja i możliwości aktywizacji Głuchych*, Wrocław: Wydawnictwo: Dobre Kadry. Centrum Badawczo-Szkoleniowe.

Deutsch Smith D., (2011), *Pedagogika specjalna. Podręcznik Akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 2.

¹¹⁶ Zdarzają się takie sytuacje, kiedy słowo w jednym języku (pisanym lub migowym) nie ma odpowiednika w drugim języku, można jednak przetłumaczyć całe zdania z jednego języka na drugi.

Dłużniewska A., (2010), *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabosłyszącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Domagała-Zyśk E., (2014), *Surdogłottodydaktyka*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Dryżałowska G., (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

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

Kobosko J. (red.), (2009), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”.

Kosowska M., *Specyfika rozwoju psychospołecznego dziecka z wadą słuchu*, s. 55, https://ksiegarnia.difn.pl/imgs_upload/fragment-relacje.pdf

Kupisiewicz Cz., (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Mazur P. (oprac.), Solecka B. (współpr.), (2020), *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania oraz scenariuszach zajęć/lekcji w ramach projektu „Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Okoń W., (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

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

Orłowska-Popek Z., (2010), *Praca nad budowaniem systemu językowego u niesłyszących dzieci z implantem ślimakowym*, [w:] Michalik M., Siudak A. (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia*, Kraków: Wydawnictwo: Collegium Columbinum.

Piotrowski K., (2010), *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Prillwitz S., (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Trębicka-Postrzygacz B., Antas A., (2012), *Wokół zagadnień terminologicznych w surdopedagogice*, „Rozprawy Społeczne”, nr 1 (VI).

Zakończenie

Współczesna polityka oświatowa zakłada przygotowanie nauczycieli do pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów już na etapie kształcenia przyszłych pedagogów, co znajduje swoje odzwierciedlenie w programach studiów wyższych.

W praktyce szkolnictwa zawodowego codzienna praca dydaktyczna z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi oraz uczniami niewidomymi i słabowidzącymi wymaga specjalistycznego planowania oraz organizacji przebiegu zajęć lekcyjnych, również z wykorzystaniem e-materiałów do kształcenia zawodowego.

Podkreślona w niniejszym opracowaniu koncepcja kształcenia inkluzyjnego w edukacji zawodowej narzuca konieczność zindywidualizowanego procesu dydaktycznego, do którego powinien być rzetelnie przygotowany każdy nauczyciel i do którego należy znalezienie optymalnych sposobów pracy z osobami, które cechuje określona niepełnosprawność.

Proponowany przewodnik metodyczny ma na celu wskazanie metod, form i środków dydaktycznych do zastosowania w codziennej pracy z uczniem będącym na etapie kształcenia zawodowego, uwzględniających jego potrzeby, możliwości, a także ograniczenia.

Istnieją gotowe e-materiały, przygotowane na potrzeby szkolnictwa zawodowego, dedykowane nauczycielom pracującym z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz uczniami niewidomymi i słabowidzącymi, które w dużej mierze mogą wspomóc kadrę pedagogiczną podczas lekcji. Niemniej nauczyciele powinni pamiętać o optymalnym zindywidualizowaniu procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu zawodowym, gdyż każdy uczeń posiada własny potencjał, różne możliwości intelektualne czy sensoryczne, a także przejawia różnorodne zainteresowania i style uczenia się. Nie można więc traktować oferowanych materiałów jako uniwersalnych środków skierowanych do każdego ucznia z daną niepełnosprawnością.

Ze względu na brak e-materiałów do kształcenia zawodowego, dedykowanych uczniom niesłyszącym i słabosłyszącym, w przewodniku zasugerowano wykorzystanie e-materiałów przygotowanych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz z uczniem niewidzącym i słabowidzącym. Każdy z nauczycieli, uwzględniając możliwości psychofizyczne ucznia niesłyszącego lub słabosłyszącego, może wybrać odpowiednie opracowania z rejestru e-materiałów.

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28; 00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl