



Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku

*Indywidualne programy
edukacyjno-terapeutyczne
w procesie wspierania dzieci*

*pod redakcją
Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij*



Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku

*Indywidualne programy
edukacyjno-terapeutyczne
w procesie wspierania dzieci*

Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku

*Indywidualne programy
edukacyjno-terapeutyczne
w procesie wspierania dzieci*

*pod redakcją
Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij*



Wydawnictwo Naukowe UKSW
Warszawa 2017

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Marzenna Zaorska, prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz

Redakcja i korekta: Ewa Bazyl

Projekt okładki i stron tytułowych: Wioletta Markiewicz

Projekt typograficzny: Wojciech Bryda

Skład i łamanie: Maciej Faliński

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UKSW
Warszawa 2017

Wydawnictwo Naukowe UKSW w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. 22 561 89 23
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl
www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:
volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

ISBN:
978-83-8090-338-8 (wersja drukowana)
978-83-8090-339-5 (wersja elektroniczna)

Spis treści

Emilia Śmiechowska-Petrovskij	
Wprowadzenie	7
Marzena Dycht	
Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce	11
Anna Zamkowska	
Indywidualne programy edukacyjne w perspektywie międzynarodowej	37
Katarzyna Wereszka	
Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów z niepełnosprawnością narządu słuchu	53
Katarzyna Cichocka-Segiet	
Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci/ uczniów ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, niemówiących	77
Żaneta Tempczyk-Nagórka	
Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem	101
Anna Młynarczuk-Sokołowska	
Katarzyna Szostak-Król	
Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych	121

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

**Rola rodziców w konstruowaniu indywidualnych
programów edukacyjno-terapeutycznych** 147

Noty o autorach 163

Wprowadzenie

Wspieranie dzieci doświadczających zróżnicowanych trudności/ wyzwań rozwojowych jest procesem dynamicznym i wymaga stałej aktualizacji wiedzy teoretycznej oraz poszukiwania optymalnych modeli oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych. W monografii *Dzieci z trudnościami rozwojowymi. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci* zaprezentowano aktualny stan prawny i faktyczną organizację edukacji i wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem praktyki konstruowania indywidualnych programów dla dzieci z różnymi trudnościami rozwojowymi. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne stanowią narzędzia, w których konceptualizowane i operacjonalizowane są założenia i wytyczne dla wspomagania instytucjonalnego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w odniesieniu do realizacji programu szkolnego oraz do potrzeb rehabilitacyjnych i terapeutycznych, ściśle związanych z następstwami niepełnosprawności, niedostosowania społecznego (zagrożenia niedostosowaniem), odmienności kulturowej i innych uwarunkowań.

W pierwszej części opracowania podjęto próbę opisu polskich i zagranicznych praktyk dotyczących wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W rozdziale *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce* Marzena Dycht omówiła modele edukacji i wspierania uczniów z odmiennymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w kontekście współczesnych ustaleń terminologicznych i koncepcyjnych, jak również konstrukt edukacji włączającej, jej praktycznej implementacji (również w ujęciu statystycznym) czy specjalnych potrzeb edukacyjnych (wykraczających poza kategorię niepełnosprawności). Na tym tle zaprezentowała współczesne regulacje prawne związane z organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci/ uczniów z wyzwaniami rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce, uwzględniając założenia dotyczące konstruowania indywidualnych programów

edukacyjno-terapeutycznych. Realizacja założeń „szkoły dla wszystkich” wymaga zmian kompetencyjnych w zakresie pracy pedagogów specjalnych. Odnosząc się do tego pola problemowego, autorka przedstawiła także założenia projektu naukowo-aplikacyjnego *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*.

Celem drugiego rozdziału jest zaprezentowanie praktyk zagranicznych w odniesieniu do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z wyzwaniami rozwojowymi, w szczególności ukazanie wzorców implementowania wytycznych dotyczących programów edukacyjno-terapeutycznych w różnych krajach, o dłuższej tradycji takiego wspierania uczniów, niż Polska. Anna Zamkowska w rozdziale *Indywidualne programy edukacyjne w perspektywie międzynarodowej* w ujęciu diachronicznym przedstawiła „narodziny” koncepcji projektowania IPET-ów (IPE, IEP – w terminologii anglojęzycznej) i ukazała zróżnicowane doświadczenia systemów edukacyjnych różnych krajów w zakresie ich wdrażania – historycznie i współcześnie (m.in. Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Szwecji, Republiki Czeskiej i innych). Zaprezentowała swoistą „trajektorię życia” programów, wskazując na współczesną ich krytykę. Jest to interesujący punkt odniesienia dla polskich doświadczeń.

Obie autorki zwróciły uwagę na znaczenie diagnozy proinkluzyjnej w kontekście podejmowanych działań wspierających (ukazując konieczność odejścia od modelu medycznego i zweryfikowania podejścia behawiorystycznego w udzielaniu wsparcia uczniom).

Kolejne cztery rozdziały monografii mają inny charakter. Są poświęcone pomocy dzieciom o konkretnych specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tej części skoncentrowano się na ukazaniu procesów wspierania uczniów niesłyszących i słabosłyszących (Katarzyna Wereszka, *Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów z niepełnosprawnością narządu słuchu*), uczniów o złożonych potrzebach komunikacyjnych (Katarzyna Cichocka-Segiet, *Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci/ uczniów ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, niemówiących*), dla uczniów wymagających wsparcia resocjalizacyjnego i/lub socjoterapeutycznego (Żaneta Tempczyk-Nagórka, *Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem*) oraz odmiennych kulturowo (Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*).

W tych szczegółowych rozdziałach przyjęto strukturę dwudzielną – część teoretyczna odnosi się do specyfiki potrzeb i możliwości tych podmiotów, zaś w części praktycznej autorki przedstawiają propozycje indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, wytyczne do ich tworzenia oraz inne narzędzia pomocne w praktyce szkolnej.

Dobór omówionych przypadków dzieci o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych motywowany był dotychczasowym, skromnym zasobem publikacji dotyczących konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Dzięki temu zabiegowi możliwe stało się nie tylko przedstawienie procedur tworzenia IPET-ów dla konkretnych grup uczniów, ale także ugruntowanie założenia o tym, że odbiorcami wsparcia psychologiczno-pedagogicznego są zarówno uczniowie z niepełnosprawnością, jak i ci, których trudności rozwojowe i edukacyjne wynikają z innych uwarunkowań.

Prezentowane w rozdziałach rozważania ukazują zagadnienia z perspektywy profesjonalnego wspierania uczniów. Dlatego w ostatnim, siódmym rozdziale podjęto problematykę uczestnictwa w procesie konstruowania IPET-ów podmiotów niedysponujących profesjonalnymi kwalifikacjami – rodziców dzieci. Ich udział w zespołach wspierających jest prawnie zagwarantowany, ale potencjał ich wiedzy – jak wskazują badania – nie zawsze wykorzystywany. Emilia Śmiechowska-Petrovskij w tekście *Rola rodziców w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych* omówiła kwestie współpracy rodziców z nauczycielami i specjalistami tworzącymi indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, a także zaprezentowała wybrane strategie zwiększania rodzicielskiego zaangażowania.

Mimo że zgromadzone teksty nie mogą wyczerpać tematyki odnoszącej się do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z trudnościami czy znaczenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych w tym procesie, to monografia może okazać się interesująca z punktu widzenia zarówno naukowego (jako inspiracja do podejmowania badań w obszarach niewystarczająco eksplorowanych), jak i praktycznego (dla osób pracujących z dziećmi o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, dla studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej).

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce

Streszczenie

Artykuł oscyluje wokół uwarunkowań definicyjnych, organizacyjnych i dydaktycznych kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w nurcie edukacji specjalnej w Polsce: segregacyjnej, integracyjnej, ze szczególnym ukierunkowaniem na edukację włączającą. Wskazuje na elementarne – z punktu widzenia pedagogiki i pedagogiki specjalnej – założenia niezbędne dla wsparcia edukacji i rehabilitacji uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i kulturowymi, podstawowe w realizacji projektu inkluzyjnego. Opracowanie jest również próbą namysłu nad stanem wdrażania zadań oświatowych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Towarzyszą jej refleksje nad nową rolą i zadaniami pedagoga specjalnego, odpowiadającymi potrzebom inkluzyjnego modelu kształcenia.

Słowa kluczowe: systemy kształcenia specjalnego, edukacja włączająca, rehabilitacja, uczniowie, specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe

Education and supporting students with special educational and developmental needs in Polish schools

Summary

The article oscillates around definitional, organizational and teaching conditions concerning education of students with special educational and development needs in the stream of special education in Poland: segregated, integrated, with a particular focus on inclusive education. The study indicates elementary – from the point of view of pedagogy and special education – assumptions necessary to support education

and rehabilitation of students with different development stages and cultural distances. They are assumed to be basic features while running the inclusion project. The study is also an attempt to reflect on the status of implementation of educational tasks towards pupils with special educational and development needs. The paper is accompanied by the reflections on a new role and tasks of a special educator, corresponding to the needs of the inclusion model of education.

Key words: systems of special education, inclusive education, rehabilitation, pupils, special educational needs, development needs

Modele edukacji i wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi – ustalenia terminologiczne i koncepcyjne

Jedną z podstawowych cech ponowoczesnych społeczeństw, cenionych i promowanych, jest różnorodność, szacunek dla odmienności każdej osoby i tworzenie warunków sprzyjających jej indywidualnemu i społecznemu rozwojowi. Uznanie tego faktu pozwala dostrzec, iż niepełnosprawność nie jest własnością gatunkową osoby, a tylko jednym z wielu elementów mogących utrudniać edukację szkolną – barierę edukacyjną bowiem stanowią potencjalnie wszelkie inne uwarunkowania osobowe i środowiskowe heterogenicznego zespołu uczniów, takie jak: płeć, rasa, wybitne zdolności i uzdolnienia, wyznanie religijne, przynależność kulturowa, status materialny rodziny i inne. Świadomość istnienia tych właściwości, rozumianych jako indywidualne zasoby poszczególnych uczniów, niekoniecznie trafnie etykietowanych jako „specjalne”, generuje potrzebę modyfikacji szkolnych struktur organizacyjnych i strategii w obrębie dydaktyki kształcenia.

Na gruncie pedagogiki specjalnej od dawna – a zwłaszcza współcześnie – toczą się dyskusje na temat modelu edukacji i wspomagania osób z trudnościami rozwojowymi. Doprowadziły one teoretyków i praktyków do wypracowania systemowej triady: kształcenie specjalne – kształcenie integracyjne – edukacja włączająca, w obrębie której próbuje się uzyskać rozwiązania korzystne dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego.

W systemie kształcenia specjalnego podmiotem doświadczającym wsparcia – poprzez organizowanie działań o charakterze edukacyjno-rehabilitacyjnym – jest uczeń z niepełnosprawnością, który ze względu

na funkcjonalne konsekwencje posiadanej dysfunkcji wymaga specjalnego wsparcia dydaktycznego w zaspokajaniu swoich potrzeb edukacyjnych i rozwojowych (Dyduch 2014). W proponowanym powyżej modelu kształcenia, obok tradycyjnych metod wychowawczych i dydaktycznych, szczególną rolę odgrywa rehabilitacja rozumiana jako kompleksowe, skoordynowane stosowanie środków medycznych, psychologicznych, pedagogicznych, społecznych i zawodowych w celu usprawnienia osób z naruszoną sprawnością organizmu możliwie do najwyższego poziomu (za: Sękowska 2001, s. 15). U teoretycznych podstaw organizacji kształcenia specjalnego, realizowanych w placówkach tworzonych intencjonalnie z myślą o podopiecznych z określonym rodzajem dysfunkcji, leży medyczny model niepełnosprawności, który koncentruje uwagę na biologicznym uszkodzeniu organizmu i związanych z nim deficytach. Problemy, jakie napotyka osoba niepełnosprawna, są traktowane jako bezpośrednia konsekwencja choroby lub urazu. Model ten opiera się na założeniu, że niepełnosprawność to osobista cecha danej osoby, generująca określone trudności szkolne ucznia. W efekcie planowano pewne formy wsparcia rehabilitacyjnego (dawniej: rewalidacyjnego), ukierunkowane na wyrównywanie określonych braków rozwojowych. „Uznawano, iż potrzeby edukacyjne swoiste dla dzieci z określonym typem niepełnosprawności są dominujące w wypełnianiu roli ucznia i jako takie nie mogą być efektywnie realizowane w grupach heterogenicznych” (Czerwińska 2015, s. 85).

Obecnie zachodzące zmiany społeczne i kulturowe, ściśle związane z transformacjami polityczno-gospodarczymi, skutkują coraz większym zróżnicowaniem współczesnych społeczeństw. W dalszej konsekwencji prowadzą do przyjęcia szerszej perspektywy funkcjonowania systemu edukacyjnego. Na gruncie polskim obserwuje się wyraźną tendencję odchodzenia od dominujących w poprzednim stuleciu mechanizmów segregacyjnych (Chodkowska 2010). Podkreśla się potrzebę przekształcania struktur instytucji publicznych (w tym zwłaszcza w szkolnictwie) w kierunku przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.

Nowe spojrzenie na kształcenie specjalne, oparte na społecznym modelu niepełnosprawności, akcentuje tworzenie bardziej zindywidualizowanych warunków sprzyjających nabywaniu przez ucznia z trudnościami w rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Podkreśla ściśle relacje istniejące pomiędzy problemami szkolnymi uczniów a poziomem adaptacji otoczenia do ich indywidualnych możliwości, zobowiązując organizatorów kształcenia specjalnego do eliminacji wszelkich przeszkód mogących ograniczać edukację szkolną ucznia z wyzwaniem

rozwojowymi. Doprowadziło to do intensywnego rozwoju niesegregacyjnych form kształcenia: integracyjnego oraz – w ostatnich latach coraz wyraźniej się zaznaczającego – inkluzyjnego (włączającego).

Problematyczne okazuje się jednak to, iż koncepcje edukacji integracyjnej i włączającej są w Polsce niejednoznacznie definiowane, a ich główne założenia ideologiczne różnie interpretowane, co w praktyce znacznie utrudnia organizację obu tych modeli nauczania–uczenia, a ponadto stanowi istotną przeszkodę w wypracowywaniu założeń empirycznych i teoretycznych kształcenia, pojmowanego jako synonim edukacji w ogóle, a nie tylko jako dorobek systemowy pedagogiki specjalnej (Szumski 2011).

Taki stan rzeczy ma miejsce, jeśli pojęcie inkluzji rozumie się jako synonim kształcenia integracyjnego. W literaturze naukowej z zakresu pedagogiki i pedagogiki specjalnej często zamiennie używa się określeń „edukacja inkluzyjna” i „edukacja integracyjna”. Ideę edukacji inkluzyjnej utożsamia się z krytyką teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego mankamentów i ograniczeń, uznając, iż stanowi ona propozycję doskonalszej organizacji wspólnego nauczania osób zdrowych i niepełnosprawnych (Szumski 2004), udoskonaloną i/lub poszerzoną integrację (Sander 2006).

Równie problematyczna jest koncepcja inkluzji pojmowanej jako zniesienie kształcenia izolacyjnego, której zwolennicy propagują hasła całkowitej likwidacji szkolnictwa segregacyjnego. Tego typu podejście wydaje się błędne, gdyż właśnie z uwagi na szacunek dla specyfiki rozwoju każdej osoby i dążenie do stworzenia warunków sprzyjających jej indywidualnemu i społecznemu rozwojowi tworzy się podstawa zarówno kształcenia w grupach włączających o charakterze heterogenicznym, jak i kształcenia w szkołach specjalnych, które pozostają niezastąpione, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży ze złożoną, często wielozakresową niepełnosprawnością, w stosunku do których obecny model włączający nie spełnia swych podstawowych założeń. W przypadku tych uczniów ich indywidualne potrzeby mogą być dziś zaspokajane głównie w placówkach typu specjalnego. Natomiast w miarę doskonalenia organizacji kształcenia włączającego widoczna będzie stopniowa marginalizacja szkolnictwa integracyjnego, które zresztą w myśl założeń pierwotnych miało być swoistym „przejęciem” od systemu segregacyjnego do inkluzyjnego, o charakterze tymczasowym. O ile idea kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w integracji z ich pełnosprawnymi rówieśnikami doprowadziła, zdaniem jednych specjalistów, do „(...) znaczącego postępu w kierunku intensywniejszej wspólnej edukacji” (Speck 2013, s. 57), o tyle, zdaniem innych, okazała się złudną ideą, która ukazała integrację jako

dodatkowe specjalne wsparcie pedagogiczne jednego/ kilkorga dzieci z niepełnosprawnością w klasie/ szkole integracyjnej i skutkowało negatywnym postrzeganiem społecznym dziecka, niezbędną obecnością pedagogów specjalnych, rodzącą spory i problemy dotyczące ich kompetencji zawodowych (Gajdzica 2011), przypisanych do klasy integracyjnej, a ponadto sztucznym utworzeniem dwóch homogenicznych zbiorowości, tyle że umieszczonych na jednym terytorium (Szumski 2009; Kruk-Lasocka 2012). Idealistyczna wizja integracji, która przeniknęła nie tylko do świadomości społecznej, lecz także w dużej mierze do świadomości części pedagogów i rodziców (Krause 2010), znacząco zahamowała rozwój niesegregacyjnych form kształcenia zorientowanych na wspólną edukację osób o prawidłowym i utrudnionym rozwoju z okazjonalnym wsparciem ze strony dodatkowego nauczyciela, wynikającym wyłącznie z konieczności zastosowania specjalnej dydaktyki kształcenia ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe.

Kształcenie włączające, rozumiane jako synonim edukacji w ogóle, umożliwia odejście od wąskiej perspektywy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako problemu pojedynczych uczniów i przejście do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły powszechnej, w której konieczne jest stworzenie takiego klimatu kulturowego, który pozwoli bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności (Ainscow 2000). Szkoła, kierująca się humanizmem edukacyjnym, stara się zapewnić wszystkim dzieciom dostęp do pełnego zakresu szans społecznych i edukacyjnych. Wyraża tym samym głęboki szacunek dla różnorodności i indywidualności każdego ucznia. Odrębność staje się w takich warunkach bogactwem dla całej społeczności szkolnej. Szkoły otwarte i przyjazne społeczności, które budują społeczeństwo włączające i zapewniają skuteczne kształcenie, gwarantują sukces edukacyjny szerokiemu gronu uczniów, zwłaszcza tych podatnych na wykluczenie. „Každy uczeń traktowany jest jak indywidualność ze swoimi specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. O ile w ramach filozofii edukacji integracyjnej małe dziecko miało przystosowywać się do uwarunkowań szkolnych, o tyle filozofia edukacji inkluzywnej eksponuje potrzebę przystosowywania środowiska szkolnego do potrzeb wszystkich dzieci” (Lechta 2010, s. 325).

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i kulturowymi – regulacje prawne i ujęcie statystyczne

Współczesny europejski ruch inkluzyjny obejmuje obszar zarówno pomocy społecznej, ekonomii, jak i wielu różnorodnych kultur. Najpełniej jednak zaznacza swoją obecność w edukacji. Polityka oświatowa większości krajów europejskich jest jednoznacznie i nieodwracalnie zorientowana na edukację włączającą wypracowaną w rezultacie wprowadzanej od kilkudziesięciu lat idei integracji. Model edukacji włączającej obecnie wdraża się na mocy kolejnych porozumień i umów o charakterze międzynarodowym, stanowiących przejaw odpowiedniego kierunku zmian i oczekiwań społecznych.

Głównym źródłem odniesienia dla krajów Unii Europejskiej jest ratyfikowana w ramach działań UNESCO deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994). Dokument ten – podkreślający ideę równych szans (pojmowanych jako rzeczywisty dostęp do różnorodnych form edukacji, prawo do godności każdego człowieka, szacunek dla indywidualnych różnic istniejących między ludźmi, stałe podnoszenie jakości proponowanej wszystkim uczniom oferty edukacyjnej) – stanowi zasadnicze podłoże globalnej polityki edukacyjnej tych krajów (nie zaś tylko tej jej części, która odnosi się do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami).

Aspekt szeroko pojętego wspierania uczniów zróżnicowanych rozwojowo określa wiele regulacji prawnych przyjętych przez państwa członkowskie UE, potwierdzających również zaangażowanie tych krajów w realizację uznanych uprzednio priorytetów w obszarze edukacji. Dokumentem kluczowym przy podejmowaniu działań na rzecz rozwoju edukacji uczniów ze względu na specyfikę ich rozwoju są Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji (UNESCO 2009). Nawiązuje on do Powszechnej deklaracji praw człowieka (1948), Konwencji przeciwko dyskryminacji w edukacji (1960), Konwencji o prawach dziecka (1989) oraz Konwencji w sprawie ochrony i promowania różnorodnych form wyrazu kulturowego (2005). Istotne znaczenie dla propagowania edukacji włączającej mają zapisy Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2006), ratyfikowanej przez Polskę 6 września 2012 r. Konwencję ONZ traktuje się jako najszerszą kategorię rozumienia populacji dzieci, akceptującą różnorodność ze względu na płeć, narodowość, rasę, język ojczysty, środowisko społeczne, status ekonomiczny, poziom osiągnięć czy sprawność organizmu. Nowa definicja niepełnosprawności, przyjęta w myśl powyższych

założeń ideologicznych, uznaje za osoby niepełnosprawne te, które „(...) mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami” (Konwencja ONZ, art. 1 – Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, s. 4). Nie indywidualne ograniczenia, lecz zewnętrzne przeszkody utrudniają człowiekowi uczestnictwo w życiu, czynią go niepełnosprawnym. Osoby niepełnosprawne „(...) będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji (...)” (Konwencja ONZ, art. 24, pkt 2d – Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, s. 13).

Proces wprowadzania zmian w zakresie edukacji włączającej w krajach UE przebiega różnie, w zależności od sytuacji prawnej, ekonomicznej, istniejących rozwiązań w systemie edukacji, charakteru polityki edukacyjnej, jakości praktyki w tym obszarze, wyobrażeń społecznych. Niejednokrotnie ma miejsce rewizja prowadzonej polityki oświatowej i uregulowań prawnych w obrębie inkluzji edukacyjnej. Jest ona możliwa dzięki wiedzy i doświadczeniu zdobywanemu poprzez programy monitorujące wprowadzanie nowej jakości w systemie oświaty.

W Polsce edukacja włączająca również to stan prawny, który coraz silniej warunkuje współczesną politykę i praktykę edukacyjną. Na poziomie różnych szczebli administrowania systemem oświaty widać stopniowy, choć powolny postęp w kierunku wdrażania idei inkluzji edukacyjnej. Także władze samorządowe podejmują działania oparte na zmieniającej się legislacji, a szkoły powszechne są prawnie zobowiązane do objęcia usługą edukacyjną ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Jako główne obowiązujące akty prawne w zakresie kształcenia specjalnego w Polsce należy wymienić: art. 32 i 70 Konstytucji RP, a także zapisy Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), które gwarantują wszystkim uczniom równe szanse rozwoju edukacyjnego i informują o możliwościach tworzenia właściwych warunków uczenia się, a także Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113), które określa organizację kształcenia włączającego, wprowadza obowiązek dodatkowego zatrudniania nauczycieli z kwalifikacjami w zakresie pedagogiki specjalnej. Charakteryzuje warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: niesłyszących,

słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi; niedostosowanych społecznie; zagrożonych niedostosowaniem społecznym – wymagających specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

Zmiany prawne dotyczące udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wprowadzane są na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. (Dz.U. z 2013 r., poz. 532) – zwiększają one szansę otwarcia szkolnictwa powszechnego dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Z kolei zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. z 2013 r., poz. 1257) określają warunki realizacji społecznego modelu rehabilitacji już w odniesieniu do różnorodnych rozwojowo małych dzieci. Istotną zmianą w stosunku do możliwości stosowania środków wczesnego wspomaganie jest możliwość powoływania zespołów wczesnego wspomaganie w innych formach wychowania przedszkolnego – na bazie rozwoju usług wczesnej interwencji obniżał się więc będzie wiek dzieci otrzymujących kompleksową pomoc specjalistyczną. Rozwój instytucji i zespołów wczesnej interwencji stworzy szansę realnego funkcjonowania idei włączania już na poziomie przedszkola.

Przekształcenia w kierunku edukacji włączającej prowadzą nieodmiennie do zmiany dotychczasowych poglądów, wartościowania i stereotypów w obszarze edukacji, a w dalszej konsekwencji do przemiany preferowanego społecznie systemu edukacyjnego. Pożądanym współcześnie kierunkiem zmian w rozwoju systemu kształcenia specjalnego staje się idea edukacji włączającej, a szkoły o charakterze integracyjnym i specjalnym ulegają stopniowej marginalizacji – te ostatnie z ukierunkowaniem na wsparcie podopiecznych z wieloraką, złożoną niepełnosprawnością.

W artykule *Quo vadis edukacja specjalna?* J. Pańczyk (2004, s. 13-14) – obserwując utrzymującą się w tych latach dużą liczbę szkół specjalnych i pięciokrotny wzrost liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach ogólnodostępnych – pytał o przeobrażenia w kształceniu specjalnym w latach 1999–2002. Także współcześnie widać obecność tych uczniów w szkolnictwie masowym. Z danych GUS (2016) wynika, iż dzieci i młodzież odmienne rozwojowo ze specjalnymi potrzebami w zakresie edukacji, doświadczające większych – w porównaniu ze swoimi rówieśnikami – trudności w uczeniu się, stanowią 18–20% wszystkich uczniów.

Tab. 1. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według rodzaju niepełnosprawności w roku szkolnym 2015/2016

Uczniowie/ rodzaj szkoły	Niepełnosprawność	Slaboslyszacy	Niewidomi	Slabowidzacy	Z niepełnosprawnością ruchową (w tym z afazją)	Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	Z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera)	Z niepełnosprawnościami sprzężonymi	Niedostosowani społecznie	Zagrożeni niedostosowaniem	Zagrożeni uzależnieniem	Z zaburzeniami zachowania	Z zaburzeniami psychicznymi	Przewlekłe choroby
Szkoły podstawowe (bez szkół specjalnych)	404	4190	34	3537	7430	11162	2169	8782	4717	119	1873	3	106	33	80
Szkoły podstawowe specjalne	319	246	67	214	235	6624	6489	829	8004	252	938	-	7	-	-
Gimnazja (bez szkół specjalnych)	157	2125	9	1749	2419	8930	1429	2719	2062	186	1813	8	37	-	-
Gimnazja specjalne	302	187	43	184	188	6988	5834	128	4007	2236	3682	-	20	-	-
Licea (bez szkół specjalnych)	81	614	17	495	1090	188	-	858	382	17	109	1	5	-	-

Ciąg dalszy tabeli na s. 20

Tab. 1. Ciąg dalszy.

Uczniowie/ rodzaj szkoły	Niestyszący	Ślabosłyszący	Niewidomi	Ślabowidzący	Z niepełnosprawnością ru- chową (w tym z afazją)	Z niepełnosprawnością inte- lektualną w stopniu lekkim	Z niepełnosprawnością inte- lektualną w stopniu umiarko- wanym lub znacznym	Z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera)	Z niepełnosprawnościami sprzężonymi	Niedostosowani społecznie	Zagrożeni niedostosowaniem	Zagrożeni uzależnieniem	Z zaburzeniami zachowania	Z zaburzeniami psychicznymi	Przewlekłe choroby
Licea specjalne	155	68	31	124	176	7	-	58	95	103	349	-	-	-	-
Technika (bez szkół specjalnych)	53	644	5	408	479	371	-	378	136	8	69	1	4	-	-
Technika specjalne	313	138	35	153	52	1	-	16	99	41	7	-	-	-	-
Zasadnicze szkoły zawodowe (bez szkół specjalnych)	18	228	-	111	100	2595	35	69	163	28	80	-	1	-	-
Zasadnicze szkoły specjalne	185	68	22	86	116	8804	166	80	1205	637	308	2	8	-	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016 (2016). Warszawa: GUS.

Analizując sytuację szczegółowo, należy podkreślić wzrastającą tendencję uczniów ze SPE w szkołach ogólnodostępnych. Z danych przedstawianych przez GUS na 2016 r. wynika, że w systemie inkluzyjnym i integracyjnym w Polsce w roku szkolnym 2015/2016 największy odsetek (64,6%, a w poprzednim roku szkolnym – 62,6%) w szkołach podstawowych stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niepełnosprawnościami sprzężonymi, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją. W szkołach podstawowych kształciło się ogółem 44,4 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w oddziałach specjalnych – 2,0%, w oddziałach integracyjnych – 35,8%, natomiast w oddziałach ogólnodostępnych – 62,2%. Z kolei w gimnazjach obowiązkowi szkolnemu podlegało 48,9% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; o 2,1 pkt proc. więcej niż w poprzednim roku szkolnym.

Pomimo stałego wzrostu wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi popularności systemu integracyjnego i inkluzyjnego, obserwuje się znaczące zahamowanie tej tendencji w środowisku uczniów z utratą wzroku i słuchu. Analiza statystyczna danych dotyczących sytuacji szkolnej tych uczniów w Polsce wskazuje na wzrost ich liczby w szkolnictwie powszechnym, przy czym jednak nasilenie tej tendencji uzależnione jest od stopnia posiadanej dysfunkcji wzroku – mimo coraz większej liczby placówek ogólnodostępnych kształcących uczniów słabowidzących i słabosłyszących, zdecydowana większość uczniów niewidomych i niesłyszących realizuje obowiązek szkolny w nurcie segregacyjnym (Witczak-Nowotna 2010). Coroczne sprawozdania MEN (GUS 2016) dowodzą, iż uczniowie ci nadal częściej korzystają z systemu kształcenia o charakterze segregacyjnym. Podobne tendencje utrzymują się na poziomie wychowania przedszkolnego. Dzieci niepełnosprawne w placówkach wychowania przedszkolnego, podobnie jak w poprzednich latach, stanowią 1,3% (wzrost o 0,3 pkt proc.) wszystkich przedszkolaków. Jedną z form opieki nad nimi są przedszkola specjalne. W roku szkolnym 2015/2016 funkcjonowało 207 takich placówek (o 16 więcej niż w poprzednim roku), do których uczęszczało 3,4 tys. dzieci (GUS 2016).

Zgodnie z przyjętym za podstawowy postulat elastyczności we wspieraniu dziecka w jego procesie uczenia się istnieje potrzeba stworzenia szkołom włączającym, a zwłaszcza nauczycielom edukacji włączającej adekwatnych warunków (w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji) do właściwego rozpoznania i dawania uczniom odpowiedniej dla ich potrzeb pomocy, dostosowanej do ich różnorodnych oczekiwań:

wsparcia w procesie nauczania, wsparcia emocjonalnego czy technicznego. Konieczna jest reforma prawa oświatowego zorientowana nie na dotowanie diagnozowania typu i rodzaju niepełnosprawności ucznia, lecz na finansowanie diagnozowania potrzeb dzieci oraz precyzyjne określenie potrzeb placówki szkolnej (w obszarze metodyki pracy, form, rodzaju i charakteru zajęć dodatkowych, wspierającej obecności asystenta, odpowiedniego oprzyrządowania i wsparcia technicznego).

Uwarunkowania organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi

Kształcenie segregacyjne, funkcjonujące w Polsce do lat 90. ubiegłego wieku, ze swym jednotorowym i dlatego mało elastycznym, a zarazem monotematycznym w swej ofercie programowej (bo dostosowanym do rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka) kształceniem specjalnym, zaczęto sukcesywnie ograniczać poprzez tworzenie oddziałów/ grup/ klas integracyjnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz przedszkoli i szkół integracyjnych. Ideę ich organizowania budowano na założeniu wspólnej edukacji dzieci z różnymi zaburzeniami i deficytami z ich pełnosprawnymi rówieśnikami, z kompleksowym wsparciem pedagogów wspomagających przypisanych do danych grup/ klas integracyjnych. „Te bez wątpienia szczytne cele zmaterializowano w postaci wspomnianych dość jednorodnych form organizacyjnych o specjalnym charakterze, zamiast wachlarza rozwiązań wysoce zróżnicowanych w ofercie prointegracyjnej czy inkluzyjnej. Rynek edukacyjny bardzo szybko zdominowały stosunkowo jednorodne rozwiązania, które stanowiły interesującą ofertę dla wielu uczniów dotkniętych niepełnosprawnością, ale zamiast jednej z wielu możliwych do wyboru form okazały się jedyną, poza specjalnymi, o wyraźnie i sukcesywnie ograniczanej liczbie” (Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska 2014, s. 16). Upowszechnianie kształcenia integracyjnego, z silną tendencją do sprowadzania go do jednej formy, wykazującej zresztą duże ograniczenia w ramach dopracowania organizacyjnego, przy późniejszym stopniowym wzroście popularności inkluzyjnej propozycji kształcenia, skutkowało rozwojem prowłaczających modeli nauczania i uczenia.

Z edukacją inkluzyjną mamy do czynienia wówczas, gdy dziecko z trudnościami w rozwoju czy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi trafia do ogólnodostępnej szkoły gotowej na przyjęcie każdego ucznia, bez względu na jego indywidualne różnice. Założeniem edukacji włączającej

jest rozszerzenie uczestnictwa w powszechnej edukacji (wprowadzenie uczniów ze SPE do szkół ogólnodostępnych) – promocja pełnego uczestnictwa w systemie kształcenia wszystkich uczniów, szczególnie tych narażonych na wykluczenie, propagowanie możliwości realizacji przez tych uczniów własnego potencjału.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (MEN 2010) to dzieci i młodzież o szerokim spektrum wyzwań rozwojowych:

- z niepełnosprawnością (wzroku, słuchu, ruchu, z wieloraką niepełnosprawnością);
- z odmienną specyfiką funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego – dzieci o wyższych możliwościach intelektualnych: wybitnie zdolne i uzdolnione lub niższych niż przeciętne: z niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia);
- z autystycznym spektrum zaburzeń i zespołami psychozopodobnymi;
- z przewlekłą chorobą;
- z zaburzeniami mowy;
- niedostosowani społecznie lub zagrożeni, zaniedbani środowiskowo;
- doświadczający trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi.

Z powyższego wynika wyraźnie, że termin *specjalne potrzeby edukacyjne* nie dotyczy tylko dzieci z niepełnosprawnością, odnosi się do wszystkich uczniów wymagających określonego wsparcia i zastępuje dotychczasową jakością kategoryzowania i etykietowania dzieci poprzez nazywanie niepełnosprawności. W systemie inkluzyjnym różnorodność jest normalna, inkluzja staje się czymś oczywistym. Nie dominuje już zasada homogeniczności, wręcz przeciwnie, aplikuje się tu zasadę heterogeniczności – uznając jako grupę wszystkich uczniów, którzy mają zróżnicowane i różnorodne potrzeby indywidualne. Ich rozpoznanie wymaga właściwego doboru metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, prowadzących do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego.

W placówkach włączających osoby zróżnicowane rozwojowo czy kulturowo i pozostałe uczą się razem. Opracowywane programy nauczania umożliwiają naukę i udział w zajęciach szkolnych wszystkim uczniom, ale nauczyciel szkoły powszechnej nie jest już zobligowany do osiągnięcia ze wszystkimi uczniami tego samego standardu kształcenia, gdyż podstawowe wytyczne i zasady pracy dydaktycznej, wytyczne w zakresie

organizacji, dydaktyki i metodyk szczegółowych w pracy z uczniem powinny być dostosowane do kompetencji poszczególnych uczniów, w sferze ich najbliższego rozwoju (teoria Wygotskiego, który pisał (1971, s. 362): „nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju”), zaś metody (w tym strategie pracy wspomagające włączanie), techniki kształcenia, formy i tempo nauczania – zmodyfikowane.

Edukacja opiera się na współpracy z nauczycielem wędrującym (pedagogiem specjalnym). Dziecko uczy się w ogólnodostępnej klasie publicznej i korzysta z pomocy pedagoga włączającego przy ustalaniu metodyki postępowania dydaktycznego, doborze różnych pomocy dydaktycznych, obsłudze specjalistycznego sprzętu informatycznego, realizacji dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych.

Częstotliwość i charakter pomocy pedagoga specjalnego są w tym modelu kształcenia uzależnione od potrzeb uczniów i nauczyciela prowadzącego. Dziecko, ucząc się w ogólnodostępnej szkole publicznej, w miarę potrzeb korzysta ze specjalnie wyposażonego gabinetu podczas dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych (rehabilitacja wzroku, nauka brajla, nauka orientacji przestrzennej i samodzielnie poruszania się, rehabilitacja podstawowa, nauka metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej).

Planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej proponowane jest uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W takiej sytuacji dyrektor szkoły powołuje zespół, w którego skład wchodzi nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem (dyrektor szkoły lub jego zastępca; przedstawiciel samorządu lokalnego; pedagog i psycholog szkolny lub psycholog z poradni psychologiczno-pedagogicznej; nauczyciel (wychowawca); pedagog specjalny, logopeda, terapeuta pedagogiczny). Koordynatorem zespołu jest nauczyciel wspomagający ucznia lub wychowawca klasy, do której uczeń uczęszcza. Podstawę wspierania stanowią indywidualne profile rozwojowe dla uczniów, według których opracowywane są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET). W następstwie zmiany paradygmatów w pedagogice specjalnej modyfikacji uległy sposoby diagnozowania. W diagnostyce typowej dla kształcenia inkluzyjnego kładzie się nacisk na organizację indywidualnego wsparcia według jednostkowych potrzeb. Jak stwierdza Bundschuh (2007), „[k]luczowe staje się [...] całościowe poznanie funkcjonalnych zasobów danej osoby i jej środowiska życia w celu określenia optymalnego zakresu i rodzajów wsparcia” (za: Czerwińska

2015, s. 87-88). Istnieje konieczność adaptacji warunków szkoły do potrzeb ucznia, co znosi skłonność do kategoryzowania, porównywania, selekcji i przyporządkowywań. Celem staje się – w myśl założeń pedagogiki inkluzyjnej (w konfrontacji z diagnozą wspierającą, dotychczas stosowaną w integracyjnym modelu wsparcia) – stworzenie wspierającego środowiska uczenia się dla wszystkich uczniów, a nie tylko dla osób z niepełnosprawnością. W postępowaniu diagnostycznym analizuje się aktualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe poszczególnych uczniów, a następnie ustala się sposób, zakres i rodzaj niezbędnego wsparcia. Dzięki temu respektowane są potrzeby wszystkich dzieci, którym szkoła świadczy pomoc i wsparcie w zależności od sytuacji problemowych, a jednocześnie zauważa się możliwości i potrzeby uczniów zróżnicowanych rozwojowo czy kulturowo (Konarska 2014).

Uwzględniając zawarte w orzeczeniu zalecenia oraz wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, zespół szkolny opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia z orzeczeniem. Zadania zespołu ogniskują się wokół kluczowych zagadnień: wieloaspektowa diagnoza potrzeb i możliwości ucznia, opracowywanie, realizacja i modyfikowanie IPET-u, określenie specjalnych metod nauczania ucznia, określenie specjalnych standardów lokalowych, określenie oprzyrządowania miejsca nauki ucznia, określenie specjalnych form sprawdzania wiedzy i przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, monitoring i ewaluacja IPET-u dla ucznia (MEN 2015).

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny określa (tamże):

1. Zakres i sposób dostosowania programu oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy.
2. Zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, w tym dla ucznia niepełnosprawnego – działania o charakterze rehabilitacyjnym, dla ucznia niedostosowanego społecznie – działania o charakterze resocjalizacyjnym, dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – działania o charakterze socjoterapeutycznym.
3. Formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane.
4. Działania wspierające rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami

psychologiczno-pedagogicznymi (w tym z poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży).

5. Zajęcia rehabilitacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne, a także inne zajęcia, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia.
6. Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia.

Program dotyczy okresu, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. Program opracowuje się w terminie: do 30 września roku szkolnego, w którym dziecko lub uczeń rozpoczyna realizowanie kształcenia na kolejnym etapie edukacyjnym; 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r., Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).

Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb. Zespół co najmniej dwa razy w roku szkolnym formułuje okresową wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi oraz w razie potrzeby dokonuje modyfikacji programu.

Rodzice/ opiekunowie prawni ucznia mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Koordynator zespołu informuje rodzica/ opiekuna prawnego ucznia o terminie spotkania zespołu w formie pisemnej lub za pośrednictwem e-dziennika (kopia listu dołączona do dokumentacji PPP). Na wniosek rodziców/ opiekunów prawnych ucznia koordynator przekazuje im kopię IPET-u. Osoby biorące udział w spotkaniach zespołu są zobowiązane do nieujawniania poruszanych na spotkaniu spraw, które mogą naruszać dobra osobiste ucznia i innych uczestników spotkania.

W modelu inkluzyjnym parametry oceny osiągnięć ucznia zróżnicowanego rozwojowo czy kulturowo – obok oceniania uniwersalnego – powinny uwzględniać ocenianie włączające (zorientowane na wspomaganie procesu uczenia się wszystkich uczniów). Rodzi to pewne utrudnienia w ocenie indywidualnego wkładu ucznia, jego aktywności, trudności w określeniu wysiłku włożonego w wykonaną pracę czy osobistych predyspozycji. Wiążą się one z koniecznością uwzględniania nie tylko efektu, lecz także możliwości ucznia, wpływu zaburzeń rozwojowych na naukę

i zachowanie ucznia, wydłużeniem limitu czasu podczas przygotowania się do odpowiedzi, pisania prac klasowych, sprawdzianów, egzaminów. Ocenianie osiągnięć uczniów ze SPE powinno mieć charakter poznawczy i motywujący do pokonywania trudności w nauce, przy udziale holistycznej perspektywy pomiaru postępów ucznia (opanowanie treści oraz behawioralne, społeczne, emocjonalne aspekty procesu uczenia się).

Wyzwaniem edukacji włączającej jest także konieczność różnicowania w szkole ogólnodostępnej oferty edukacyjnej ze względu na strukturę (rodzaj i stopień) niepełnosprawności, wiek uczniów (osoby z niepełnosprawnością trafiają często do szkoły z kilkuletnim opóźnieniem), brak orzeczenia o zdiagnozowanej niepełnosprawności. Utrudnienia generuje również charakter adaptacji podstawy programowej do potrzeb i możliwości ucznia z trudnościami rozwojowymi – dostosowanie programu w minimalnym czy znacznym zakresie? – jeśli wiadomo, iż w myśl strategii włączającej oczekuje się, że nauka wszystkich uczniów – na tyle, na ile to tylko możliwe – będzie się odbywała według wspólnego programu nauczania, a nauczyciele będą nauczać wszystkie dzieci podobnych treści.

Wreszcie należy zadbać o odpowiednią dla uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi czy kulturowymi strukturę i liczebność klas, do których uczniowie ci uczęszczają (szkoła dbająca o organizację przestrzeni klasowej zwiększającej aktywność ucznia), czy zapewnienie udogodnień w zakresie likwidacji barier architektonicznych i określenie własnych możliwości lokalowych w celu realizacji dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych, typu miejsce na gabinet usprawniania widzenia, gabinet do przeprowadzania zajęć z nauki brajla, czytania tyflografiki i realizacji ćwiczeń kompensacyjnych, czynności życia codziennego, gabinet logopedyczny i/lub do nauki alternatywnych metod komunikacji (np. w przypadku uczniów głuchoniewidomych).

Pedagog specjalny (włączający) w szkole ogólnodostępnej – nowe zdefiniowanie roli

Na mocy wspomnianego powyżej Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. wraz ze zmianami obowiązującymi od 1 stycznia 2016 r., w ramach organizacji wychowania i kształcenia specjalnego w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, wprowadzono obowiązek dodatkowego zatrudniania nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki

specjalnej, specjalistów i asystentów oraz pomocy nauczyciela w celu współorganizowania kształcenia uczniów zróżnicowanych rozwojowo i kulturowo.

W koncepcji edukacji włączającej zmierza się do ograniczenia liczby pedagogów specjalnych w procesie kształcenia. Żaden system szkolny nie jest w stanie zapewnić tak zróżnicowanej populacji uczniów o SPE nauczycieli o wykształceniu odpowiadającym typowi trudności rozwojowych. Nauczyciele, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (2015):

- prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami realizują zintegrowane działania i zajęcia określone w programie;
- prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;
- uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli i specjalistów;
- udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom i specjalistom realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym.

Kształcenie włączające wiąże się z ponownym zdefiniowaniem roli pedagoga wspomagającego. Wspólne organizowanie procesu dydaktycznego wszystkich uczniów wymaga zerwania z konwencją stałej obecności dwóch nauczycieli w klasie szkolnej, co dotychczas skutkowało wyraźnym rozdzieleniem ich zadań i taką praktyką szkolną w placówkach o charakterze integracyjnym, w której nauczyciele przedmiotu pracowali z uczniami pełnosprawnymi, a pedagodzy specjalni – z podopiecznymi niepełnosprawnymi. Zadaniem pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej powinno być przede wszystkim wspieranie nauczycieli klasowych i pełnienie funkcji doradcy metodycznego. Zmianie ulega jego bezpośrednia praca z dziećmi ze SPE – zredukowana tylko do tych obszarów, które wymagają specjalistycznych umiejętności z zakresu rehabilitacji (ogranicza to ilość czasu poświęconego uczniowi zróżnicowanemu rozwojowo i kulturowo do kilku godzin tygodniowo w każdej klasie szkolnej). Zakres doraźnej pomocy specjalnej powinien więc być wyraźnie zmniejszony.

Zmianie ulegnie także system zatrudniania pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej – placówki większe wykazywać będą zapotrzebowanie na wielu pedagogów specjalnych, specjalizujących się we wspieraniu rozwoju uczniów z określonego typu trudnościami rozwojowymi i adaptacji społecznej (np. surdopedagog, tyflopodagog), natomiast szkoły zorientowane na małą liczbę podopiecznych zatrudnią będą jednego/ dwóch pedagogów specjalnych, z kompetencjami wspierania edukacji/ rehabilitacji wszystkich uczniów ze SPE w szkole. Nadal jednak problematyczna pozostaje kwestia zatrudniania i ustalania zadań nauczycieli i/lub asystentów wspomagających, pracujących bezpośrednio z uczniem zróżnicowanym rozwojowo w placówce, ich kwalifikacji zawodowych i stażu pracy. Wielość możliwości w zakresie form kształcenia sprawia, że spotykamy się z różnorodnością kwalifikacji zawodowych nauczycieli/ asystentów wspomagających, a tym samym z różnym poziomem kompetencji zawodowych: studia zawodowe, studia wyższe magisterskie, studia uzupełniające magisterskie, studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne oraz inne formy doksztalcenia w ramach różnych specjalności pedagogiki specjalnej.

Uwarunkowania te mają niebagatelne znaczenie dla jakości podejmowanych działań inkluzyjnych w obszarze edukacji. Podobnie jak charakter, częstotliwość i jakość współpracy szkoły z rodziną/ opiekunami ucznia z trudnościami rozwojowymi, planowanie wraz z nimi pracy wychowawczej i organizowanie konsultacji – chociażby poprzez stwarzanie możliwości organizacji w placówce pomocy psychologicznej dla rodziców uczniów (szczególnie, gdy tak trudno rodzicom zaakceptować sytuację stopniowej utraty sprawności organizmu dziecka czy już istniejący stan niepełnosprawności).

Istotna jest częsta i dobra współpraca szkoły z jednostkami administracji samorządowej, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, z innymi instytucjami działającymi na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – systematyczność takiego współdziałania pomyślnie rokuje dla rozwoju właściwie pojętej edukacji włączającej, która potrafi wypracować strategię wsparcia ucznia ze SPE na bazie normalizacji oznaczającej, że trudności rozwojowe i specjalne potrzeby edukacyjne dziecka są zauważane i uwzględniane w realizacji procesu dydaktycznego, lecz nie stanowią bariery w wykonywaniu zadań wynikających z roli ucznia. Nie chodzi bowiem o organizowanie odrębnej ścieżki edukacyjnej w szkole, lecz o dostosowanie przebiegu edukacji do zróżnicowanych możliwości i potrzeb dzieci.

Aby temu sprostać, konieczna jest zmiana nastawienia i podniesienie kompetencji w zakresie realizacji zobowiązań inkluzyjnych instytucji i środowisk, odpowiedzialnych za politykę społeczną w obrębie inkluzyjnej edukacyjnej – decydentów administracji samorządowej na poziomie gminy oraz osób bezpośrednio wprowadzających w życie jej założenia: dyrektorów i nauczycieli szkół powszechnych, pracujących z uczniami ze SPE. Podstawowe kierunki działań ułatwiających aktywność edukacyjną o charakterze inkluzyjnym wobec tych uczniów powinny być zorientowane na wielozakresową, stałą współpracę wszystkich partnerów procesu włączania, stałe nabywanie wiedzy i uzyskiwanie kompetencji właściwych dla realizacji wsparcia tego procesu, ograniczanie czynników powodujących marginalizację społeczną tej grupy uczniów.

Właściwą realizację wsparcia uczniów ze SPE w edukacji włączającej gwarantuje również wzrost świadomości społecznej co do poprawy jakości tego typu kształcenia (podniesienie istotnej wagi problemu w kontekście obowiązujących regulacji prawnych i praktyki międzynarodowej). Konieczne są prowadzenie szeroko zakrojonej kampanii zmieniającej świadomość społeczną i szerszy dostęp do wiedzy i „dobrych praktyk” w tym zakresie, by szkoła lokalna stała się źródłem zmiany kultury społeczeństwa w kierunku jego demokratyzacji.

Brak zrozumienia ww. założeń, podstawowych w procesie inkluzyjnej szkolnej, może rodzić pewien dysonans pomiędzy ideą włączania a jej praktyczną egzemplifikacją (Parys, Pilecki 2005), w wyniku czego realizacja zobowiązań w zakresie wdrażania modelu edukacji włączającej wobec uczniów ze SPE napotyka trudności natury organizacyjnej i dydaktycznej.

Istotnego znaczenia nabierają nowe propozycje metodyczne, znajdujące zastosowanie w systemach włączających, oraz opracowania upowszechniające i popularyzujące doświadczenia i tzw. dobre praktyki inkluzyjne. Uwzględniają one specyfikę organizacji edukacji w warunkach włączania w odniesieniu do różnorodnych potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów ze SPE.

Działania inkluzyjne stały się inspiracją kilku cennych inicjatyw w obrębie polskiej polityki społecznej (zwłaszcza oświatowej). Dla przykładu w latach 2008–2013 realizowany był rządowy program *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, ukierunkowany na budowanie szkoły wspierającej uczniów, a jednocześnie wymagającej. Także Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej zrealizowało projekt badawczy *Szkoła dla Wszystkich*, który wskazuje na podniesienie efektywności nauczania uczniów z niepełnosprawnością wraz ze wzrostem kompetencji

o charakterze wspierającym (Al-Khamisy 2009; Bogucka 2010). W 2009 r. przez Fundację Inicjatyw Obywatelskich opublikowany został raport pt. *Przygotowanie szkół masowych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością*, który powstał na bazie badań wybranych jednostek samorządu terytorialnego gminy i przedstawicieli szkół ogólnodostępnych (głównie nauczycieli) województw mazowieckiego i łódzkiego (Projekt Edukacja włączająca, Fundacja Inicjatyw Obywatelskich, Nr 1045). Z uwagi na ww. badania, alarmujące, iż szkoły ogólnodostępne nie są często przygotowane do przyjęcia uczniów z niepełnosprawnością i potrzebują wsparcia, aby zapewnić im pomoc w edukacji, monitorowanie procesu wdrażania modelu edukacji włączającej w Polsce staje się nieodzowne. Wysuwając z kolei wnioski na podstawie raportu *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010* (2012), w dwóch trzecich badanych placówek ogólnodostępnych nie ma uczniów niepełnosprawnych o SPE, realizujących obowiązek szkolny (zdecydowana większość z nich uczy się w placówkach specjalnych), widoczna jest przy tym istotna dysproporcja między liczbą uczniów z niepełnosprawnością na wsi i w dużych miastach. Wskazuje to na istotne trudności w realizacji modelu włączania.

Istotą zatem współczesnych dyskusji środowiska pedagogicznego powinna być ocena postępów polskiej szkoły powszechnej w kształtowaniu warunków, polityki działania i stylu pracy sprzyjających edukacji włączającej uczniów; ciągłe zorientowanie na ocenę jakości wdrażania zobowiązań wynikających z realizacji modelu edukacji włączającej w Polsce w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami w zakresie edukacji.

W dyskurs „dobrych praktyk” w obszarze edukacji inkluzyjnej wpisuje się obecnie realizowany na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie projekt pt. *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – kwalifikacyjne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt – przewidziany do realizacji w okresie: 1 kwietnia 2016 – 31 marca 2018, odpowiada na zdiagnozowany na Mazowszu problem niskiego udziału osób dorosłych (w odniesieniu do średniej UE) w formalnym kształceniu ustawicznym, skutkujący utratą aktualności kompetencji, kwalifikacji zawodowych i zdolności adaptacyjnych w stosunku do dynamicznie ewoluującego rynku pracy. Proponuje udział w bezpłatnym kształceniu formalnym na studiach podyplomowych dla dorosłych na kierunku pedagogika specjalna. Głównym celem projektu jest podniesienie kompetencji 110 nauczycieli szkół ogólnodostępnych

w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Absolwent nabeździe wiedzę o pracy diagnostyczno-terapeutycznej oraz konsultacyjnej dotyczącej rozwiązywania problemów uczniów ze SPE na różnych etapach edukacyjnych. Dzięki innowacyjnemu programowi studiów podyplomowych – przygotowany na podstawie zagadnień odnoszących się do grupy uczniów zróżnicowanych rozwojowo i kulturowo, na wzór wiodących systemów włączających krajów wysokorozwiniętych, i poddawanemu ewaluacji w zakresie jakości kształcenia – wzrosną: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nauczycieli szkół masowych w zakresie wspierania edukacji i rehabilitacji uczniów ze SPE oraz kształtowania warunków proinkluzyjnych w trakcie procesu edukacji tych uczniów. Materiały dydaktyczne, wypracowane w ramach tego projektu, wydane w wersji drukowanej przez Wydawnictwo Naukowe UKSW i elektronicznej, dostępnej na stronie WNP UKSW (red. M. Dycht 2017), wspierać będą świadomość proinkluzyjną nie tylko głównych odbiorców projektu, lecz także wszystkich osób zainteresowanych edukacją włączającą.

Z pewnością włączanie wymaga długich procesów adaptacyjnych. „Inkluzja może łączyć, ale może też dzielić, szczególnie, gdy w fazie konstituowania się tendencji pojawiają się życzeniowe założenia. Pierwsze może wynikać z przeświadczenia/ nadziei, że jako społeczeństwo jesteśmy gotowi na inkluzję. Drugie, że posiadamy zaplecze w postaci wykwalifikowanej kadry, mogącej sprostać wyzwaniu pracy w zespole heterogenicznym. Trzecie, że efekty kształcenia inkluzyjnego niepełnosprawnych będą lepsze niż w innych formach” (Chrzanowska 2014, s. 112). Tendencje konsolidacyjne mogą wspomóc wzorce realizacji idei edukacji włączającej (Głodkowska 2010). Na bazie idei równości i otaczania szacunkiem wszystkich uczestników procesu inkluzji można budować coraz pełniejsze uczestnictwo uczniów ze SPE w kulturze, w tym zwłaszcza w edukacji, jak również przekształcać uwarunkowania organizacyjne i sposób funkcjonowania szkoły w kierunku orientacji na zróżnicowane potrzeby i możliwości wszystkich uczniów danej społeczności, a tym samym zmniejszać zjawisko wykluczenia w tych obszarach (Booth, Ainscow 2011). Postrzeganie zróżnicowania uczniów jako bogactwa, zasobu wspomagającego naukę, a nie jako problemu, który należy rozwiązać, ukierunkuje świadomość społeczną na edukację inkluzyjną rozumianą jako ważny aspekt polityki włączającej i wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie.

Oprócz postulowanego w tym artykule zaawansowanego monitoringu i ewaluacji procesu włączania uczniów ze SPE w system edukacji powszechnej oraz stałego podnoszenia kompetencji mentalnych i organizacyjnych

w obszarze edukacji inkluzyjnej, istnieje potrzeba dostrzeżenia, iż kształcenie włączające u swych podstaw ideologicznych odpowiada założeniom neohumanistycznej perspektywy praw i dążeń jednostki ludzkiej, które wymagają wyposażania ucznia w sprawne i elastyczne kompetencje do podnoszenia motywacji, aktywności życiowej i sprawności komunikacyjnej, w umiejętnościach poznawczo-adaptacyjnych niezbędnych dla eksplorowania rzeczywistości na optymalnym dla jego potrzeb poziomie.

Konkluzje

Podsumowując, kształcenie i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce wymaga jednoznacznego zdefiniowania istoty i podstawowych założeń ideologicznych segregacyjnego, integracyjnego i włączającego modelu kształcenia specjalnego przez wszystkich partnerów odpowiedzialnych za prawidłową realizację polityki społecznej w obrębie edukacji specjalnej. Jedynie takie podejście umożliwi wypracowanie właściwej oferty edukacyjnej i rehabilitacyjnej dla tych uczniów, odpowiadającej specyfice każdego z wyżej scharakteryzowanych wzorców edukacyjnych. Stworzy to odpowiednią podstawę do uzyskania prawidłowych uwarunkowań organizacyjnych i dydaktycznych procesu nauczania i uczenia uczniów doświadczających trudności w rozwoju czy w adaptacji społecznej.

Bibliografia

- Ainscow M. (2000). Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: CMPPP.
- Al-Khamisy D. (2009). Szanse edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych. *Szkoła Specjalna*, 3, 173-183.
- Bogucka J. (2010). Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół. W: A. Grabowska, M. Gębicka-Zdanewicz (red.), *Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej. Budowanie systemu wsparcia i pomocy*. Wrocław: Fundacja Promyk Słońca.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Warszawa: Olimpiady Specjalne Polska.
- Bundschuh K. (2007). *Förderdiagnostik konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Chodkowska M. (2010). Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*. Lublin: UMCS.
- Chrzanowska I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30, 109-117.
- Czerwińska K. (2015). Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku. W: S. Sobczak, L. Pytko, T. Zacharuk (red.), *Edukacja inkluzyjna. Teoria – system – metoda*. Cz. 1. Siedlce: UPH.
- Dycht M. (red.). (2017). *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Materiały dydaktyczne*. Warszawa: UKSW (wersja elektroniczna: http://www.pedagogika.uksw.edu.pl/sites/default/files/Podnoszenie%20kompetencji%20nauczycielskich%20ow%20pracy%20z%20uczniem%20o%20SPE.%202017_o.pdf [dostęp: 20.02.2017]).
- Dyduch E. (2014). Uwarunkowania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Wyczęsany (red.), *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Gajdzica Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głodkowska J. (2010). Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010). Warszawa: MEN. <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp: 10.03.2017].
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014). Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 4, 9-28.
- Konarska J. (2014). Zapobieganie paradoksom rehabilitacyjnym w euforii inkluzji. W: G. Gunia, D. Baraniewicz (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. T. 3.1. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483).
- Konwencja o prawach dziecka. (1989). Nowy Jork: Zgromadzenie Ogólne ONZ.
- Konwencja praw osób niepełnosprawnych. (2006). Nowy Jork: ONZ. (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169).
- Konwencja przeciwko dyskryminacji w edukacji. (1960). Paryż: UNESCO.
- Konwencja w sprawie ochrony i promowania różnorodnych form wyrazu kulturowego. (2005). Paryż: UNESCO.

- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kruk-Lasocka J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lechta V. (2010). Pedagogika inkluzyjna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016* (2016). Warszawa: GUS.
- Pańczyk J. (2004). Quo vadis edukacja specjalna? W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Parys K., Pilecki J. (2005). Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – idee, postulaty, realia. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy pedagogiki specjalnej 4*. Olsztyn: UWM.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education*. (Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji) (2009). Paryż: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (dostęp: 10.03.2017).
- Powszechna deklaracja praw człowieka. (1948). Paryż: Zgromadzenie Ogólne ONZ.
- Projekt: *Edukacja włączająca* (2009). Fundacja Inicjatyw Obywatelskich, Nr 1045. Warszawa: Fundacja Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym.
- Projekt: *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – kwalifikacyjne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. (2016-2018). Nr RPMA.10.03.04-14-1902/15, współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa: WNP UKSW.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2013 r., poz. 1257).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).
- 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. z 2013 r., poz. 532).
- Sękowska Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Speck O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Szumski G. (2004). Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiana idei i praktyki. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy*

- pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany.* Olsztyn: UWM.
- Szumski G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski G. (2011). Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej.* Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (Deklaracja z Salamanki „Dostęp i Jakość” oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych). (1994). Salamanca: UNESCO, ED-94/WS/18.
- Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010.* (2012). Warszawa: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”, na podstawie projektu: „Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych”.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Witczak-Nowotna J. (2010). Sposoby wspomagania integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. W: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia.* Warszawa: UW.
- Wygotski L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Indywidualne programy edukacyjne w perspektywie międzynarodowej

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu na tle polityki i praktyki oświatowej wybranych krajów, głównie USA, Wielkiej Brytanii i Szwecji, opisano rodowód indywidualnych programów edukacyjnych, znaczenie wstępnej diagnozy, wymagania stawiane programom, dynamikę współpracy zespołu, rolę ucznia w planowaniu programów, a także wskazano na kontrowersje wokół IPE. Z prezentowanych analiz wynika, że w wielu krajach istnieje wymóg opracowywania IPE, czym zajmuje się najczęściej zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych. Aktywnym członkiem zespołu może być także uczeń. Tworzeniu programów zarzuca się m.in. odejście od głównych założeń edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: indywidualny program edukacyjny, perspektywa międzynarodowa

Individual educational programs in international perspective

Summary

In this paper, on the background of the policy and practice of education of selected countries, mainly the US, the UK and Sweden, the origins of individual educational programs, the importance of initial diagnosis, requirements for programs, team dynamic, the role of the student in the planning of the IPE, and controversy surrounding IPE are described. The analysis shows that in many countries there is a requirement for the development of IPE, which mostly involves a team. A student may be its active member. Some authors criticize development of IEP for departure from the main goals of inclusive education.

Keywords: individual educational program, international perspective

Wstęp

Zamysł opracowywania dokumentacji opisującej osiągnięcia ucznia i efekty jego edukacyjnego wsparcia nie jest na arenie międzynarodowej niczym nowym. Jednak w związku z pojawieniem się koncepcji edukacji integracyjnej, a później edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych zaistniała konieczność tworzenia dla nich programu nauczania uwzględniającego specyfikę ich rozwoju i edukacyjnych potrzeb realizowanych w ramach tych szkół. Stąd jeszcze w latach 70., a w niektórych krajach w latach 80. czy 90. XX w. zaczęto artykułować w prawie oświatowym zalecenie opracowywania dodatkowych dokumentów noszących podobne nazwy: indywidualnych planów edukacyjnych (Individual Educational Plan, np. w Republice Czeskiej), zindywidualizowanych programów edukacyjnych (Individualized Educational Programme, np. na Malcie) czy indywidualnych programów edukacyjnych (Individual Educational Programme, np. na Cyprze).

W literaturze przedmiotu pojawiło się kilka przekrojowych badań dotyczących założeń i efektywności wdrażania tych dokumentów. W.H. Blackwell i Z.S. Rossetti (2014) na podstawie analizy 51 doniesień naukowych, opublikowanych w latach 1989–2013, dokonali ich uporządkowania zgodnie z następującymi kategoriami: wykorzystanie informacji wynikających z diagnozy, dynamika spotkań zespołu tworzącego program, zawartość programu oraz udział ucznia w konstruowaniu programu i spotkaniach zespołu. Autorzy opracowania uznali, że najbardziej obiecującym kierunkiem badań jest problematyka udziału uczniów w spotkaniach zespołu i opracowywaniu indywidualnego programu edukacyjnego (IPE). Zauważyli także obszary praktyki, które wymagają dalszych badań i poświęcenia większej uwagi w polityce oświatowej. Jeśli bowiem IPE ma pozostać głównym narzędziem zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych, należy zwrócić większą uwagę na sposób opracowywania programu i jego wdrażania w edukacji uczniów zróżnicowanych wiekowo i znajdujących się w różnym miejscu kontinuum całego spektrum niepełnosprawności (Blackwell, Rossetti 2014, s. 12).

Z kolei D. Mitchell i in. (2010, s. 18) dokonawszy analizy ok. 300 badań naukowych dotyczących opracowywania i efektów indywidualnych programów edukacyjnych w USA, Kanadzie, Australii oraz krajach Europy, stwierdzili m.in., że indywidualne programy edukacyjne są powszechnie stosowane i stanowią kluczowy element systemu wsparcia edukacyjnego

uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W różnych krajach do ich określenia używa się innych niż typowe terminów, np. „wynegocjowany plan edukacyjny”, „edukacyjny program dostosowawczy”, „indywidualny plan uczenia się”, „plany uczenia się” czy też „spersonalizowany program interwencji”. Bolączką wielu systemów stanowi oczekiwanie, że IPE, jako jeden dokument, posłuży wielu zróżnicowanym celom, zarówno edukacyjnym, prawnym, planistycznym, sprawozdawczym, jak i orzekaniu o formie kształcenia i alokacji zasobów. Zapewnienie, by IPE stał się narzędziem realizacji różnorodnych zadań bez obawy o zaniedbanie realizacji swego głównego zadania, czyli planowania edukacyjnego, to wyzwanie dla decydentów edukacyjnych. Oprócz problemów wynikających z różnych celów przypisanych do IPE autorzy zwrócili uwagę na trzy niepokojące zjawiska związane z opracowaniem programu: zbyt silny wpływ psychologii behawioralnej, nadmierne skupienie się na wspieraniu indywidualnego rozwoju jednostki kosztem zainteresowania funkcjonowaniem zespołu klasowego jako grupy i brak naukowo uznanych dowodów na efektywność programów. Autorzy odnieśli się w szczegółowej analizie także do kwestii współpracy w opracowywaniu indywidualnych programów edukacyjnych oraz relacji pomiędzy IPE a programem nauczania i ocenianiem.

Jak wynika z powyższych rozważań, bogaty materiał badawczy można uporządkować w różny sposób. Po pierwsze, należy dokonać analizy porównawczej zastosowania IPE w praktyce oświatowej wybranych krajów lub też wykorzystać szerszą, syntetyczną perspektywę, poddając, tak jak wspomniani autorzy, analizie wybrane kwestie obecne w systemach edukacyjnego wsparcia w różnych krajach i najszerzej omawiane w literaturze przedmiotu dotyczącej tego zagadnienia. W niniejszym opracowaniu przyjęto ten drugi sposób analizy. Na tle polityki i praktyki oświatowej wybranych krajów opisano kwestie najczęściej podejmowane w literaturze przedmiotu, a mianowicie aspekt historyczny tworzenia programów, wykorzystanie informacji wynikających z diagnozy, wymagania stawiane indywidualnym programom edukacyjnym, dynamika współpracy zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, strategie zachęcające ucznia do aktywnego udziału w planowaniu IPE oraz krytyka IPE.

Aspekt historyczny indywidualnych programów/ planów edukacyjnych

Prekursorem w dziedzinie tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych były Stany Zjednoczone. Już od 1975 r. prawo oświatowe USA

nakładało na władze okręgów szkolnych wymóg zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami możliwości kształcenia w szkole publicznej wraz z dostarczeniem im w niej specjalistycznej pomocy. Narzędzie edukacyjnego wsparcia miał stanowić indywidualny program edukacyjny. Przez pierwsze dwie dekady (1975–1995) wymagania odnośnie do opracowywania programów nie były wystarczająco jasno sprecyzowane, stąd też nauczyciele doświadczali licznych trudności związanych z realizacją wymagań dokumentacyjnych, prowadzeniem efektywnych spotkań zespołu, konstruowaniem zgodnych z wymogami programów, a także koordynowaniem współpracy pomiędzy nauczycielami i pedagogami specjalnymi. Dopiero w 1997 r. w *The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* dokonano rewizji dotychczasowych praktyk, co zaowocowało bardziej jednoznacznym określeniem procesu tworzenia programu, jego zakresu treściowego i składu zespołu. Zmiany podążały w kierunku poszukiwania sposobów włączania ucznia z niepełnosprawnością do realizacji wspólnego programu nauczania, w tym celów edukacyjnych, a nie jedynie tych związanych z korygowaniem nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania i zachowania się ucznia, wynikających z jego zaburzeń (Blackwell, Rossetti 2014).

Szczególną rolę indywidualnego programu edukacyjnego w planowaniu pracy z uczniem, zapewnianiu mu specjalistycznego wsparcia, a także ocenianiu efektów zaplanowanych oddziaływań podkreślono w kolejnym akcie prawnym o nazwie *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA)*, wydanym w 2004 r. Wielu autorów (m.in. Gartin, Murdick 2005, s. 327; Huefner 2000, s. 195) uznało nawet, że indywidualny program edukacyjny jest niejako „kamieniem węgielnym” czy „sercem” tego dokumentu. Zgodnie z nim program miał określać m.in. wymiar i formę włączania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do „najmniej ograniczającego środowiska”, przez które rozumiano środowisko klasy ogólnodostępnej.

Kolejnym krajem, w którym koncepcja tworzenia IPE pojawiła się jeszcze w latach 70. XX w., była Wielka Brytania. Jej źródła można znaleźć w *Raporcie Mary Warnock (1978)*, w którym wspomina się o programach edukacyjnych dla poszczególnych dzieci oraz podkreśla znaczenie określania celów długo- i krótkoterminowych w opracowywaniu programów nauczania dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Prawnie usankcjonowany wymóg przygotowania indywidualnego planu edukacyjnego został wprowadzony jednak dopiero w 1994 r. Kodeksem wykonawczym, który odzwierciedlał wpływ ustawodawstwa Stanów Zjednoczonych.

W 2001 r. kodeks został poddany rewizji (Department for Education and Skills 2001).

W dokumencie tym zakładano, że IEP miał być opracowywany na semestr, a następnie weryfikowany, chociaż szkoły nie trzymały się tych założeń w sztywny sposób. Typowy plan powinien zawierać: cele edukacyjne, formy wsparcia edukacyjnego umożliwiające osiągnięcie założonych celów, informację o potrzebnych środkach dydaktycznych oraz sposobach dostosowania programu nauczania dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z wymogu opracowywania IEP wycofano się w 2015 r. W najnowszym akcie prawnym (Department for Education, Department of Health 2015) nie wymienia się nawet jego nazwy. Rekomenduje się jedynie opracowanie szerszego dokumentu – szkolnego planu wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (tamże, par. 5.40). Nie określa się dokładnie wzoru tego planu, pozostawiając tym samym szkołom dużą swobodę w kreowaniu swej polityki w kwestii specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szkoły mogą zatem pozostać przy indywidualnych programach edukacyjnych lub też wykorzystać inne podejście, bardziej odpowiadające ich specyfic.

Natomiast w Szwecji zamiar opracowywania indywidualnych planów edukacyjnych wynikał z odrzucenia medycznego modelu niepełnosprawności, wymagającego dokonania psychologicznej i medycznej diagnozy możliwości ucznia i przyjęcia ideologicznych celów koncepcji „szkoły dla wszystkich”, opartej na podejściu egalitarnym podkreślającym wymóg udzielania specjalnego wsparcia tym uczniom, którzy nie osiągają celów wyznaczanych wspólnym programem. Idea równości jest do dziś podstawą i kluczową wartością szwedzkiego prawodawstwa edukacyjnego i programów szkolnych. Równe szanse dla wszystkich dzieci muszą być zapewnione niezależnie od niepełnosprawności, pochodzenia społeczno-ekonomicznego, wyznania, płci czy pochodzenia etnicznego (Andreasson, Carlsson 2013, s. 2). Pielęgnowanie „równości” i wychowanie członków społeczeństwa opartego na demokracji stanowią główne zadania szwedzkiej szkoły. „Zasada równości” ma w Szwecji długą tradycję i była popierana przez polityków z różnych partii politycznych przez większą część ubiegłego stulecia. Cel polityki rządu stanowiło bowiem osiągnięcie pełnego potencjału przez wszystkie dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SEN) lub niepełnosprawne, edukowane w szwedzkiej szkole (Andreasson, Wolff 2015).

Zalecanie, ale jeszcze nie obowiązek, opracowania IPE dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojawiło się w szwedzkim prawie

oświatowym w 1980 r., wraz z wejściem w życie nowego obowiązkowego programu nauczania. Jednak już od 1995 r. wszystkie szwedzkie szkoły zostały zobligowane do opracowania indywidualnych planów edukacyjnych w przypadku uczniów nieosiągających celów określonych w programie nauczania. Kolejną istotną zmianą w ustawie o systemie szwedzkiej oświaty, wprowadzoną od 2011 r., jest możliwość odwołania się od decyzji w sprawie IEP (Andreasson, Wolff 2015, s. 15).

Jak wynika z najnowszych raportów Sieci Informacji o Edukacji w Europie EURYDICE, indywidualne programy edukacyjne stosuje się obecnie w większości krajów europejskich, w tym m.in. na Cyprze, w Finlandii, Grecji, Irlandii, we Włoszech, Norwegii, Szwajcarii, Czechach, Szwecji, Holandii, Austrii, Belgii i na Malcie. Oprócz indywidualnych planów programów edukacyjnych tworzone są także innego rodzaju programy. Jeden z nich to plan na okres przejściowy (*transition plan*), który dotyczy np. przejścia z okresu edukacji szkolnej do życia dorosłego, wejścia na rynek pracy, przejścia do nowej szkoły.

Wykorzystanie informacji wynikających z diagnozy

Stosunkowo niewiele opracowań naukowych dotyczy związku pomiędzy diagnozą ucznia a opracowaniem indywidualnego programu edukacyjnego. E. Siegel i R.M. Allinder (2005) odkryli, że większość badanych pedagogów specjalnych, pracujących z uczniami z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością w jednej z amerykańskich szkół, nie uwzględniła znaczących powiązań pomiędzy oceną funkcjonowania ucznia, celami IPE i zaplanowanymi działaniami edukacyjnymi. Większość z nich posługiwała się jedynie standaryzowanymi narzędziami diagnozy, tylko pięciu wypełniało karty precyzujące oczekiwania rodziny, a jedynie 1% stosowało nowoczesne metody poznania preferencji rodziny i ucznia. Znaczenie tworzenia programów uwzględniających specyfikę i oczekiwania rodziny było podkreślone już w IDEA. Wymagano w nim, by w opracowywaniu IPE uwzględnić kwestie troski rodziców o karierę edukacyjną ich dziecka. Ponadto już od początku lat 90. w teorii i praktyce kształcenia specjalnego pojawiło się nowoczesne podejście do planowania, realizujące ten wymóg, zwane *person centered planning* (tłum. własne: „planowanie skoncentrowane na jednostce”). Podejście to polega na wykorzystaniu wsparcia ze strony najbliższego środowiska, aby osiągnąć znaczące dla jednostki cele, oparte na jej mocnych stronach i preferencjach, a nie na deficytach.

Powoływany jest zespół osób, które znają osobę niepełnosprawną i troszczą się o nią. Zespół spotyka się razem z osobą niepełnosprawną, by odkryć i wspólnie dzielić marzenie dotyczące jej przyszłości, a także udzielić jej wsparcia koniecznego do jego spełnienia (Garner, Dietz 1996). Wypracowywane metody są pomocne w wytyczeniu i zhierarchizowaniu celów zawartych w indywidualnym programie edukacyjnym.

W Szwecji, z kolei, z powodu odrzucenia modelu medycznego, a wraz z nim konieczności diagnozowania możliwości ucznia, dopiero ustawa o systemie oświaty z 2011 r. nałożyła na szkoły obowiązek dokonywania diagnozy trudności i potrzeb uczniów (co było wcześniej jedynie zalecane). Diagnoza ta powinna stanowić podstawę oceny adekwatności poziomu wsparcia w stosunku do szeroko rozumianych potrzeb dziecka. Dlatego też dane z diagnozy nie mogą ograniczać się jedynie do analizy wymagań stawianych jednostce, ale winny zawierać analizę poziomu wsparcia udzielanego poprzez realizację procesu nauczania i środowisko społeczne ucznia (Andreasson, Wolff 2015, s. 15). Program musi odnosić się do zaspokojenia potrzeb ucznia na trzech poziomach organizacji środowiska szkolnego: indywidualnym, grupowym i szkolnym (SNAE 2014).

Wymagania stawiane indywidualnym programom edukacyjnym

Głównym celem indywidualnego programu edukacyjnego jest zaplanowanie pracy edukacyjnej z uczniem, dostosowanej do jego potrzeb i możliwości rozwojowych. D. Mitchell i in. (2010) wskazali także na trzy inne, powszechnie przypisane do IPE cele, które mogą stać w konflikcie z podstawową rolą programów. Zaliczyli do nich:

- wykorzystanie celów określanych w IPE nie tyle do ukierunkowania pracy z uczniem, ile do pomiaru efektywności kształcenia specjalnego jako całego systemu oraz poszczególnych jego elementów, a w szczególności do oceny prawidłowości wykorzystania środków publicznych;
- wykorzystanie IPE głównie jako dokumentu służącego do pozyskania dodatkowych środków, np. funduszy lub godzin pracy asystenta, co może prowadzić do sztucznego zaniżania osiągnięć ucznia, by kwalifikował się on do korzystania z danej formy wsparcia;
- wykluczenie uczniów pracujących w oparciu o indywidualne programy edukacyjne z udziału w standardowych testach, by nie

zaniżali wyników szkoły, co mogłoby wpłynąć negatywnie na ocenę jej wydajności.

Indywidualne programy edukacyjne zawierają najczęściej cele przewidziane dla ucznia oraz opis sposobu ich realizacji i weryfikacji. Dokumenty oświatowe różnych krajów określają ich zawartość i strukturę w sposób mniej lub bardziej precyzyjny.

Stosunkowo szczegółowy opis zawartości merytorycznej IPE zawarty został w akcie wykonawczym do IDEIA obowiązującym obecnie w USA. Zgodnie z tym dokumentem każdy program powinien zawierać następujące informacje:

- opis aktualnego poziomu osiągnięć szkolnych i funkcjonowania ucznia, a w szczególności określenie, jak niepełnosprawność wpływa na zaangażowanie i postępy dziecka w zakresie realizacji programu kształcenia ogólnego, a w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, jak niepełnosprawność wpływa na uczestnictwo dziecka w realizacji zaplanowanych działań;
- roczne mierzalne cele odnoszące się do funkcjonowania i osiągnięć szkolnych ucznia, nakierowane na zaspokojenie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych w taki sposób, by umożliwić uczniowi osiągnięcie sukcesu w realizacji programu wspólnego dla wszystkich uczniów;
- plan (sposób i czas) monitorowania poziomu osiągania celów;
- szczegółowa informacja na temat źródeł i form udzielanego wsparcia;
- sprecyzowanie stopnia/ zakresu udziału/ lub braku udziału ucznia w zajęciach klasy ogólnodostępnej (Definition of IEP 2007).

Przedstawiony powyżej wykaz wyraźnie nawiązuje do koncepcji najmniej ograniczającego środowiska, wskazując na dążenie do jak najpełniejszego włączenia ucznia do środowiska klasy ogólnodostępnej i realizacji wspólnego programu nauczania. Z drugiej strony oparcie diagnozy na poszukiwaniu deficytów odwołuje się do medycznego modelu niepełnosprawności.

Natomiast szwedzkie podejście do treści IPE skupia się głównie na kształtowaniu samodzielności ucznia i jego kompetencji społecznych. Program, oprócz typowych elementów w postaci zapisanych celów i strategii ich osiągania, powinien obejmować również osiągnięcia uczniów oraz charakterystykę środowiska szkolnego i procesu nauczania w kontekście potrzeb ucznia. Badania indywidualnych planów edukacyjnych uczniów prowadzone w Szwecji przez I. Andreasson (Andreasson, Wolff

2015) wykazały, że kładzie się w nich szczególnie nacisk na oczekiwania stawiane wobec uczniów. Sformułowania użyte w programach przez nauczycieli świadczą o tym, że kwestia podejścia uczniów do nauki zyskała większe znaczenie niż sama nauka. W formułowaniu celów dla uczniów często występowały terminy wskazujące na kształtowanie u nich postawy niezależności i chęci do nauki. Liczne badania wykazały również, że IPE często koncentrują się na odpowiedzialności oraz samoregulacyjnej funkcji mowy i ocenie uczniów. Znaczną część zawartości planów zajmuje autoewaluacja uczniów oraz wskazanie, w jaki sposób może ona wpływać na konstruowanie ich tożsamości (Andreasson, Carlsson 2013).

Na podstawie analizy 136 indywidualnych programów edukacyjnych I. Andreasson i M.A. Carlsson (2013, s. 63-64) stwierdziły, że opisów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dokonuje się w odniesieniu do wzorca – normalnego rozwoju i prawidłowego zachowania. To „nieobecne, ale oczekiwane”, prawidłowo funkcjonujące dziecko opisywane jest w następujących wymiarach:

- osiągnięć szkolnych – dążące do celu i osiągające go we właściwym czasie;
- społecznym – wchodzące w interakcje z dorosłymi i rówieśnikami;
- behawioralnym – skupione, odpowiednio wyposażone, wykonujące czynności we właściwym czasie i miejscu;
- fizycznym – kontrolujące swoje ciało i schludne.

Modelem dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma być zatem idealny uczeń, opisany w dokumentacji jako samoregulująca się i autonomiczna jednostka odpowiedzialna za swoją naukę. W programach podkreśla się znaczenie udzielanego mu wsparcia celem podniesienia poziomu jego odpowiedzialności za osiągnięcia szkolne, wzbudzenia jego motywacji, poprawy jego kompetencji społecznych, by stał się bardziej niezależny, a przy tym świadomy własnego procesu uczenia się.

Według Szwedzkiej Narodowej Agencji Edukacji informacja dotycząca poziomu rozwoju uczniów i ich specyficznych cech może się pojawić jedynie w kontekście celów programowych i powinna być stosowana z należytą ostrożnością, aby nie zaszkodzić integralności uczniów. Cele sformułowane w programach odnoszą się zarówno do sfery uczenia się, jak i kształtowania umiejętności społecznych, przy czym w wielu przypadkach cele związane z rozwojem społecznym są uznawane za priorytetowe i ustanawiane przed celami dotyczącymi rozwiązywania problemów edukacyjnych (Andreasson, Wolff 2015, s. 16).

Dynamika współpracy

W wielu krajach (m.in. USA, na Cyprze, w Grecji, Szwecji) indywidualne programy edukacyjne są opracowywane, monitorowane i ewaluowane przez zespół osób współpracujących ze sobą stale lub odbywających cykliczne spotkania. Najczęściej w skład zespołu wchodzi pedagog specjalny, nauczyciel danej klasy i inni specjaliści zatrudnieni w szkole lub poza nią.

Na przykład na Cyprze pedagog specjalny pracujący równolegle z nauczycielem danej klasy pomaga także w opracowywaniu i realizacji indywidualnego programu edukacyjnego. Przygotowywanie indywidualnych programów edukacyjnych we współpracy z multidyscyplinarnym zespołem i rodzicami dziecka jest też jednym z głównych zadań koordynatorów edukacji specjalnej, wspierających metodycznie nauczycieli zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i specjalnych.

W Grecji monitorowanie zindywidualizowanego programu edukacyjnego uczniów należy do Komitetu Diagnostyki Edukacyjnej i Wsparcia, działającego w szkole ogólnodostępnej. Komitet ten ma charakter interdyscyplinarny, składa się z personelu szkoły, w tym jej dyrektora, nauczyciela klasy integracyjnej, nauczyciela wspierającego oraz członka personelu rejonowego centrum wsparcia edukacji włączającej (np. psychologa, pracownika socjalnego).

Z kolei w USA, oprócz przynajmniej jednego nauczyciela, jednego pedagoga specjalnego, rodziców/ rodzica ucznia, w skład zespołu wchodzi również przedstawiciel instytucji publicznej, który posiada odpowiednie kwalifikacje do udzielania lub nadzorowania udzielania wsparcia mającego na celu zaspokojenie specyficznych potrzeb dzieci niepełnosprawnych, zna obowiązujący program nauczania oraz posiada wiedzę o dostępności zasobów instytucji publicznej. Do zespołu mogą także należeć:

- osoba, która potrafi interpretować wyniki oceny pod kątem ich edukacyjnych konsekwencji;
- inne osoby, które mają wiedzę lub specjalistyczną wiedzę dotyczącą dziecka, mogą uczestniczyć w pracach zespołu za zgodą rodzica lub instytucji;
- w miarę potrzeby dziecko/ uczeń z niepełnosprawnością (IEP Team 2007).

W USA udział rodziców dziecka w spotkaniu zespołu jest obowiązkowy. Posiedzenie może się odbyć bez obecności rodzica, jeżeli instytucja publiczna nie jest w stanie przekonać rodziców, że powinni w nim uczestniczyć. W takim wypadku zespół musi jednak prowadzić rejestr prób

uzgodnienia czasu i miejsca wspólnego spotkania. Szkoła zobowiązana jest też przekazać rodzicom nieodpłatnie kopię indywidualnego programu ich dziecka (Parent participation 2007).

Najwięcej doniesień badawczych dotyczących dynamiki zespołu pochodzi ze Stanów Zjednoczonych. Badania prowadzone przez J.E. Martin, L.H. Marshall, P. Sale (2004, s. 292-293) odnosiły się do pełnienia ról przez poszczególnych członków zespołu. Wynika z nich, że pedagodzy specjalni mówili więcej niż pozostali uczestnicy spotkania. Uczniowie zaś byli najmniej świadomi powodu organizowania wspólnych spotkań i pełnionej przez siebie roli.

Badania D.L. Arivett i in. (2007) podkreślają ważność udziału w spotkaniach szkolnych psychologów. Zdaniem badanych przez nich pedagogów specjalnych obecność szkolnych psychologów i prowadzenie przez nich spotkań była pozytywnie skorelowana ze wzrostem u respondentów poczucia przydatności i znaczenia.

Z kolei M. Wagner i in. (2012, s. 152-153) odkryły, że rodzice uczniów z negatywnymi doświadczeniami edukacyjnymi, problemowymi zachowaniami czy o niskim poziomie umiejętności społecznych tak samo często jak inni uczestniczą w spotkaniach zespołu, jednak przejawiają niższy poziom zadowolenia z ich włączenia w proces podejmowania decyzji. Posiadają największą potrzebę skorzystania z bliskiej współpracy ze szkołą celem wsparcia edukacyjnego ich dziecka, a jednak współpraca ta wydaje się jakby „nieuchwytna”.

Wyniki badań M. Wagner i in. wskazują także na odwrotną tendencję. Mianowicie rodzice, którzy są najbardziej zaangażowani we wspieranie edukacji swoich dzieci i którzy mają wysokie oczekiwania co do ich edukacyjnej kariery, okazują się, podobnie jak ich dzieci, bardziej skłonni do odnoszenia korzyści ze spotkań zespołu. Większe włączanie się rodziców uczniów z niepełnosprawnością w spotkania zespołu wiąże się z większym zaangażowaniem ich dzieci w życie szkoły, naukę, ich wyższym poziomem przystosowania społecznego i niezależności.

Zdaniem J.E. Martin, L.H. Marshall, P. Sale (2004, s. 292-293) obecność na spotkaniu rodziców ucznia stanowiła o jego wartości dodanej. Rodzice lepiej rozumieli uzasadnienie potrzeby tych spotkań, czuli się bardziej komfortowo, wyrażając swoje zdanie, rozumieli więcej z tego, co zostało powiedziane i wiedzieli lepiej, co mają robić dalej. Przedstawiciele instytucji publicznej mówili więcej o mocnych stronach uczniów, ich potrzebach i zainteresowaniach. Nauczyciele z kolei czuli się bardziej komfortowo, wyrażając swoje poglądy, wiedzieli, co robić dalej i mieli lepsze wrażenia

po spotkaniu. Jedynie „inni uczestnicy spotkania” byli odmiennego zdania, twierdząc, że udział uczniów utrudniał im podejmowanie decyzji.

Zapisy prawa oświatowego niektórych krajów (m.in. Wielka Brytania, USA, Republika Czeska, Szwecja) wskazują na możliwość zapraszania na spotkania zespołu uczniów, dla których opracowywany jest program. Zakłada się przy tym, że staną się oni aktywnymi członkami zespołu, co ma służyć rozwijaniu ich odpowiedzialności oraz zaangażowania we własny rozwój, a także kształtowaniu umiejętności wyrażania własnych opinii. Badania prowadzone przez L. Barnard-Brak i A. Lechtenberger (2010) potwierdzają pozytywny związek pomiędzy udziałem ucznia w pracach zespołu i jego osiągnięciami szkolnymi.

Z kolei z badań M. Wagner i in. (2012, s. 153) wynika, że uczniowie, których szkoły wyposażyły w wiedzę i umiejętności przydatne do skutecznego uczestnictwa w planowaniu programu, byli bardziej skłonni do ich wykorzystania poprzez aktywny udział w spotkaniach zespołu. W celu przygotowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do świadomego i aktywnego udziału w planowaniu swojego procesu uczenia się oraz uczestnictwa w spotkaniach zespołu w praktyce szkolnej stosowane są różne strategie. Ich cel stanowi rozwijanie u uczniów szeregu umiejętności koniecznych do „samostanowienia”, „stanowienia o sobie”, takich jak m.in. dokonanie wyboru, podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów oraz self-adwokatura¹. Ich efektywność relacjonują głównie amerykańscy naukowcy.

W.M. Wood i in. (2004) na podstawie analizy szeregu badań prowadzonych w tej kwestii w ramach projektu *The Self-Determination Synthesis Project* (SDSP) stwierdzili, że głównym sposobem kształtowania umiejętności „stanowienia o sobie” jest ujęcie tej kategorii w celach ogólnych i szczegółowych IPE. Z badań wynika również, że badani nauczyciele kształtowali u swoich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sztukę „stanowienia o sobie” po to, by zwiększyć ich zaangażowanie w tworzenie indywidualnych programów edukacyjnych, a nawet uczyć ich przejmowania w tych działaniach przywódczej roli.

1 Zdaniem R.L. Pennell (2001, s. 223) self-adwokatura polega na umiejętności wypowiadania się we własnym imieniu i pomagania innym osobom niepełnosprawnym w mówieniu o sobie „publicznie i głośno”. To poznanie swoich praw i obowiązków, umiejętność ich obrony oraz dokonywania własnych życiowych wyborów.

Krytyka IPE

D. Mitchell i in. (2010) zwrócili uwagę na obecną w literaturze przedmiotu krytykę założeń leżących u podstaw opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych. Po pierwsze, zarzuca się im nadmierne wykorzystanie modelu behawioralnego, co stoi w opozycji do założeń edukacji włączającej. A. Millward i in. (2002) zauważyli, że model behawioralny, zakładający sekwencyjne opanowanie zadań, został uwzględniony w aktach prawnych wprowadzających IPE w USA i Wielkiej Brytanii. Po drugie, IPE skupia się głównie na jednostce, co nie jest zbieżne z filozofią edukacji włączającej. Naturalny sposób nauczania stanowi praca z grupą w oparciu o dostosowany do potrzeb uczniów tego wymagających wspólny program nauczania. Natomiast IPE trudno jest dopasować do pracy grupowej, umożliwiającej zaistnienie wzajemnych interakcji, prowadzących następnie do społecznej integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Sam proces opracowywania, wdrażania i monitorowania indywidualnych programów edukacyjnych to złożone zadanie, niewolne od błędów. Z analizy 68 przypadków rozpraw sądowych, które wytaczali rodzice uczniów z autyzmem w USA w sprawie poprawności indywidualnych programów edukacyjnych, wynika, że szczególną uwagę należy zwrócić na korelacje pomiędzy celami programu a danymi pochodzącymi z diagnozy możliwości dziecka. Ponadto członkowie zespołu muszą posiadać odpowiednie kwalifikacje do opracowywania programu, a metodyka pracy z uczniem ma być dobrana tak, by uczeń mógł osiągnąć założone w programie cele (Etscheidt 2003).

Podsumowanie

Podsumowując zaprezentowany powyżej przegląd założeń polityki oświatowej, badań naukowych i praktyki edukacyjnej dotyczącej roli indywidualnych programów nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na arenie międzynarodowej, nasuwa się kilka ogólnych wniosków:

1. Istnieje konieczność, a w wielu krajach nawet wymóg dokumentowania wyników diagnozy możliwości dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dostosowanych do nich planów oddziaływań edukacyjnych w postaci dodatkowego,

- ustrukturyzowanego i zapisanego dokumentu – indywidualnego programu edukacyjnego. Program obowiązujący wszystkich uczniów nie jest dokumentem wystarczającym.
2. Konieczność ta pojawiła się głównie w związku z włączeniem do szkoły ogólnodostępnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy nie mogą w taki sam sposób jak ich rówieśnicy realizować obowiązkowego programu szkolnego. Zauważalna jest jednak tendencja dostosowania wspólnego programu szkolnego do specjalnych potrzeb ucznia wynikających nie tylko z jego deficytów, ale też mocnych stron i marzeń. Postulaty zawarte w programie powinny zatem odnosić się do celów edukacyjnych, ale także kształtowania umiejętności społecznych, w tym stanowienia o sobie. Z tego względu, jeszcze co prawda na niewielką skalę, stosuje się metody planowania skoncentrowane na uczniu.
 3. Nawet te kraje, w których początkowo nie nakładano takiego obowiązku, postawiły wymóg obowiązkowej diagnozy mającej głównie na celu poznanie nie tyle deficytów, ile potrzeb ucznia. Zarówno diagnoza, jak i planowanie powinny przy tym uwzględniać nie tylko samego ucznia, ale także szerszy kontekst środowiskowy i edukacyjny, a zwłaszcza rozpoznanie jego potencjału wspierającego.
 4. Opracowywaniem, wdrażaniem i ewoluowaniem programu zajmują się zatem nie tylko nauczyciel wiodący i nauczyciel wspomagający, specjaliści zatrudnieni w szkole i instytucjach zewnętrznych, ale także rodzice ucznia, przyjaciele rodziny, przedstawiciele instytucji pomocnych i w miarę możliwości oraz potrzeb także sam uczeń.
 5. Obecność i aktywny udział w działaniach planistycznych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazują na dostrzeżenie wagi kształtowania u niego umiejętności stanowienia o sobie, poczucia odpowiedzialności za swój rozwój i swoją przyszłość, ale także potrzeby snucia marzeń i zachęcania innych do działań na rzecz ich spełnienia.
 6. Koncepcja indywidualnego programu edukacyjnego nie jest wolna od wad. Opracowywanie IPE wymaga specjalistycznej wiedzy i precyzji. Ponadto założenia teoretyczne i praktyka ich realizacji odnoszą się do różnych, niekiedy nawet przeciwnych sobie, koncepcji: z jednej strony modelu medycznego, diagnozy deficytów i potrzeby wsparcia, nakierowania na cele rehabilitacyjne i edukacyjne osiągnięte przez jednostkę z pomocą specjalistów, a z drugiej

założeń stojących za edukacją włączającą: modelem społecznym, wspólnym programem, nakierowaniem na cele społeczne, samodzielność i akceptację wszystkich uczniów.

Bibliografia

- Andreasson I., Carlsson M.A. (2013). Individual educational plans in Swedish schools – forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28 (3), 58-67.
- Andreasson I., Wolff U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden—a text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education*, 30 (1), 15-24.
- Arivett D.L., Rust J.O., Brissie J.S., Dansb V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings, *Education*, 127 (3), 378-388.
- Barnard-Brak L., Lechtenberger A. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31 (5), 343-349.
- Blackwell W.H., Rossetti Z.S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open*, April-June, 1-15.
- Definition of IEP*, 34.C.F.R. § 300.320 (2007).
- Department for Education and Skills. (2001). *Code of Practice and on the identification and assessment of Special Educational Needs (SEN)*. London: DfE Publications.
- Department for Education, Department of Health (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. London: DfE, DoH: Publications.
- Department for Education. (1994). *Code of Practice and on the identification and assessment of Special Educational Needs (SEN)*. London: DfE Publications.
- Etscheidt S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28 (2), 51-69.
- Gartin B., Murdick N. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26 (6), 327-331.
- Huefner D.S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA '97. *The Journal of Special Education*, 33 (4), 195-204.
- IEP Team*, 34.C.F.R. § 300.321 (2007).
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act*, 20 U.S.C. § 1400 (2004).

- Martin J.E., Marshall L.H., Sale P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70 (3), 285-297.
- Millward A., Riddell S., Banks P., Baynes A., Dyson A., Kane J., Wilson A. (2002). Individualised Education Programmes: Part 1: a literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2 (3), 1-11.
- Mitchell D., Morton M., Hornby G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. New Zealand: Ministry of Education.
- Parent participation, 34.C.F.R. § 300.322 (2007).
- Pennell R.L. (2001). Self-determination and self-advocacy. *Journal of Disability Policy Studies*, 11 (4), 223-227.
- Siegel E., Allinder R.M. (2005). Review of assessment procedures for students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (4), 343-351.
- SNAE (Szwedzka Krajowa Agencja Edukacji). (2014). *Allmänna råd. Arbete med extra anpassningar, särskiltstöd och åtgärdsprogram. [Dokonywanie dodatkowych dostosowań, specjalistyczna pomoc i Indywidualne Plany Edukacyjne]*. Stockholm: Fritzes.
- Special Education Needs Provision within Mainstream Education: Cypr*. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Cyprus:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education (dostęp: 20.02.2017).
- Special Education Needs Provision within Mainstream Education: Czech Republic* (2017). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education (dostęp: 20.02.2017).
- Special Education Needs Provision within Mainstream Education: Greece* (2016). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education (dostęp: 20.02.2017).
- The Warnock Report (1978). *Special educational needs report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wagner M., Newman L., Cameto R., Javitz H., Valdes K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23 (3), 140-155.
- Wood W.M., Karvonen M., Test D.W., Browder D., Algozzine B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *TEACHING Exceptional Children*, 36 (3), 8-16.

Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów z niepełnosprawnością narządu słuchu

Streszczenie

W myśl prawa oświatowego, a także zgodnie z założeniami edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, placówki, w których kształcą się dzieci z niepełnosprawnością, powinny zapewnić wszystkim uczniom takie same warunki, by mogły z sukcesem realizować obowiązek szkolny. Dziecko z wadą słuchu jest objęte opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której po przeprowadzeniu wielospecjalistycznej oceny jego możliwości rozwojowych określa się zakres wsparcia edukacyjnego. Zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego winny być realizowane przez zespół specjalistów (na terenie placówki) we współpracy z rodzicami i poradnią specjalistyczną w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET).

Słowa kluczowe: uczeń niesłyszący, uczeń słabosłyszący, indywidualizacja, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, IPET

Construction of individualized educational program for students with hearing impairment

Summary

According to the educational law, and according to the assumptions of integration, institutions, where children with disabilities are provided with compulsory education, are obliged to provide all students with the same conditions in order to succeed in school. A child with hearing impairment is covered by psychological and pedagogical counselling services, where after the multidisciplinary evaluation of his development capacity, the scope of support is determined. Recommendations

included in the special educational needs judgement, should be provided by a team of specialists (within the facility) in cooperation with parents and specialists clinic, based on the Individualized Education and Therapeutic Program.

Key words: deaf student, hearing-impaired student, individualization, individualized education program, IEP

Wprowadzenie

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (art. 70 ust. 1 i ust. 3) gwarantuje wszystkim dzieciom równe prawo do nauki w ogólnodostępnym systemie oświaty. Prawo to dotyczy także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2001 r. w kwestii orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego bądź indywidualnego dzieci i młodzieży oraz z Rozporządzeniem 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, dzieci te mogą realizować obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych lub w szkołach specjalnych. W preambule Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. został określony nadrzędny obowiązek każdej szkoły: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich opartych na zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).

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 dokładnie określa zadania placówek w zakresie wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Placówki edukacyjne są zobowiązane do:

- realizowania zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- zapewnienia warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, odpowiednich ze względu na indywidualne

potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci lub uczniów;

- zapewnienia zajęć specjalistycznych;
- zapewnienia innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci lub uczniów, w szczególności zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych;
- integrowania dzieci lub uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z dziećmi lub uczniami pełnosprawnymi;
- przygotowania uczniów do samodzielności w życiu dorosłym (§ 5 ust 1.)

System kształcenia uczniów z wadą słuchu stanowi integralną część systemu funkcjonującego w Polsce i podlega takim samym modyfikacjom, jak system edukacji kierowany do uczniów pełnosprawnych. Dlatego uczeń z wadą słuchu może realizować obowiązek szkolny w różnych typach placówek. Ostateczną decyzję co do rodzaju placówki podejmują rodzice. Posiłkują się oni opinią specjalistów wchodzących w skład zespołu orzekającego, działającego przy poradni pedagogiczno-psychologicznej, którzy diagnozują rzeczywiste możliwości dziecka i określają jego specyficzne potrzeby edukacyjne. Wynikiem diagnozy jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które może być realizowane w warunkach szkoły specjalnej, ogólnodostępnej lub integracyjnej. Niezależnie od rodzaju placówki, w której ostatecznie dziecko z uszkodzonym słuchem będzie pobierać naukę, zgodnie z wytycznymi prawa oświatowego należy zorganizować mu wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w formie zajęć specjalistycznych: logopedycznych, kompensacyjno-korekcyjnych, terapeutycznych itp., dostosowanych do potrzeb dziecka. W przypadku ucznia z wadą słuchu placówka powinna realizować następujące cele szczególne:

- wykorzystanie resztek słuchu;
- kształcenie i doskonalenie mowy artykułowanej;
- kształcenie umiejętności poprawnego pisania w języku ojczystym;
- kształcenie umiejętności czytania, szczególnie czytania ze zrozumieniem;
- kształcenie i doskonalenie umiejętności odczytywania mowy z ust;
- kształcenie i doskonalenie umiejętności porozumiewania się z osobami słyszącymi (Bieńkowska-Robak 2011, s. 152), a także włączenie ucznia z wadą słuchu w szersze środowisko społeczne.

Uczeń z wadą słuchu, realizujący obowiązek szkolny w ogólnodostępnym systemie oświaty w różnych typach placówek, powinien mieć

możliwość opanowania treści zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Jednak mimo dostosowań i specjalistycznych zajęć wspierających cel ten nie zawsze jest osiągnięty w wystarczającym zakresie. Z jednej strony wynika to z ograniczeń wewnętrznych związanych z występującą u dziecka wadą słuchu, a z drugiej strony z niedoskonałego wciąż systemu edukacji i wsparcia ucznia z uszkodzonym narządem słuchu, szczególnie w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Nauczyciele w specjalnych placówkach dla dzieci z wadą słuchu zazwyczaj mają przygotowanie surdopedagogiczne, dlatego realizują zadania wynikające z potrzeby dostosowania metod dydaktycznych i specyficznych metod porozumiewania się z uczniem, form, środków dydaktycznych, a także zasad nauczania zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami dziecka. Umożliwia to uczniowi z uszkodzonym słuchem efektywniejsze przyswajanie treści, a także ich zapamiętywanie i rozumienie. W placówkach integracyjnych nie wszyscy nauczyciele posiadają wystarczającą wiedzę na temat specyficznych potrzeb edukacyjnych ucznia z uszkodzonym słuchem, nie dysponują pełną wiedzą na temat odpowiednich sposobów pracy z uczniem i w związku z tym nie potrafią prawidłowo realizować zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W systemie integracyjnym w jednej klasie/ grupie uczą się dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi, a także dzieci niewymagające wsparcia, dlatego też nauczycielom trudno jest zindywidualizować pracę tak, by podczas każdej lekcji specyficznym oddziaływaniem objąć wszystkich uczniów w jednakowym zakresie.

Analiza danych statystycznych dowodzi, że dzieci niesłyszące najczęściej realizują obowiązek szkolny w placówkach specjalnych. Równocześnie widać także stały wzrost ogólnej liczby dzieci słabosłyszących uczęszczających do placówek niesegregacyjnych (GUS 2014, 2015, 2016). Należy przypuszczać, że nauczyciele w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych będą coraz częściej musieli mierzyć się z problemem edukacji ucznia z uszkodzonym słuchem. Sytuacja ta wynika z podniesienia jakości początkowej opieki nad dzieckiem z wadą słuchu w zakresie wczesnego wykrywania i diagnozowania wady, wczesnego zaopatrywania dziecka w protezy słuchowe, a także wczesnego wspomagania rozwoju słuchu i mowy dziecka, które podejmowane są już w pierwszym półroczu życia dziecka. Zmienia się także definiowanie możliwości rozwojowych dzieci z wadą słuchu w kontekście ich możliwości funkcjonalnych.

Osoby z wadą słuchu w ujęciu funkcjonalnym

Dla celów rehabilitacyjnych i edukacyjnych, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r., w stosunku do osób z wadą słuchu stosuje się określenia: *ślabosłyszący* i *nieśłyszący*. W medycynie podziału tego dokonuje się przede wszystkim ze względu na stopień uszkodzenia słuchu (lekki, umiarkowany, znaczny, głęboki). Przyjęto, że *niedosłyszący/ ślabosłyszący* to osoba, u której stwierdzono utratę słuchu w stopniu lekkim – między 20 a 40 dB (decybeli) lub umiarkowanym – ubytek słuchu między 40 a 70 dB (według klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii – BIAP). Osoba *głucha/ nieśłyszająca* to taka, u której w wyniku diagnozy medycznej rozpoznano ubytek w stopniu znacznym – od 70 do 90 dB lub głębokim – powyżej 90 dB (według klasyfikacji BIAP) (Kupisiewicz 2013). W 1971 r. na zlecenie WHO (Światowej Organizacji Zdrowia) BIAP ustaliło granicę między niedosłuchem a głuchotą na 90 dB średniej wartości utraty słuchu dla lepszego ucha, mierzonej za pomocą audiometrii tonalnej (Góral 1998). O. Perier (1992) przytaczając badania Harrison (1984) i Billiet, Boorsoma (1986), podaje, że audiometria tonalna nie ujawnia aspektów jakościowych dotyczących resztek słuchu, które charakteryzują się dużą zmiennością. Dlatego też nie należy oceniać możliwości dziecka wyłącznie na podstawie diagnozy słuchu ustalonej w wyniku badań audiometrycznych, lecz zawsze biorąc pod uwagę jego zdolności wykorzystania własnych możliwości słyszenia z pomocą optymalnie dopasowanych protez słuchowych (Kulczycka 2004, s. 11). W ten sposób podczas diagnozowania możliwości słuchowych cenniejsza okazuje się informacja o tym, co dziecko jest w stanie usłyszeć (nauczyć się słyszeć podczas rehabilitacji) niż to, czego nie może usłyszeć bez protez słuchowych (Löwe 1990, s. 42). Bardzo często dziecko z głębokim ubytkiem słuchu, mierzonym według skali BIAP, korzystające z protez słuchowych, ma wypracowaną wysoką wrażliwość słuchową, dzięki czemu reaguje na dźwięki otoczenia i dźwięki mowy na poziomie porównywalnym z dzieckiem ślabosłyszącym, które z aparatów słuchowych nie korzysta. A. Löwe (1995) ponad 20 lat temu zwracał uwagę na to, że przy współcześnie stosowanych technikach wspomagających słyszenie i rozpoczynaniu rehabilitacji słuchu i mowy już w wieku niemowlęcym, niemal każde resztki słuchowe mogą być wykorzystywane i pojęcie głuchoty w ogóle traci sens. Zatem nie należy przyporządkowywać metod terapii, a także określać możliwości rozwojowych w zakresie słuchu i słuchania tylko w zależności od stopnia uszkodzenia słuchu. Dziecko

z głębokim uszkodzeniem słuchu, ale wcześniej zdiagnozowane, szybko zaopatrzone w aparat słuchowy, z wcześniej podjętą terapią może nauczyć się mowy metodą audytywno-werbalną. Natomiast dziecko z mniejszym uszkodzeniem słuchu, ale zbyt późno zdiagnozowane i otrzymujące aparat słuchowy, niesystematycznie z niego korzystające, niepoddawane regularnej terapii, nie nauczy się mowy tylko za pomocą metod słuchowych. Należy wówczas uzupełnić terapię metodami wspomagającymi (Löwe 1999).

Zatem można stwierdzić, że rozwój metod pozwalających na wcześniejsze wykrywanie wady słuchu, stały postęp techniki w dziedzinie protezowania i szerokie rozpowszechnianie technik wspomagających słyszenie u coraz młodszych dzieci sprawia, że rzeczywista granica między niesłyszącymi a słabosłyszącymi funkcjonalnie staje się coraz trudniejsza do ustalenia.

Urszula Eckert (1997, s. 168) słabosłyszących określa jako „(...) osoby, u których wada słuchu ogranicza odbiór mowy drogą słuchową. Odbiór informacji słownej jest pełniejszy przy stosowaniu aparatu słuchowego. Słabo słyszący, w odróżnieniu od niesłyszących, mogą opanować mowę ustną drogą naturalną, poprzez słuch. Wada ta, nie jest tak wielka, aby uniemożliwiała korzystanie ze słuchu w nauce, pracy i zabawie, ogranicza jednak i zniekształca odbieraną mowę ustną (...). W zależności od stopnia uszkodzenia i osiągniętego stopnia rewalidacji osoby te zbliżają się do słyszących lub głuchych”. Za niesłyszących U. Eckert uważa „(...) osoby z tak znaczną wadą słuchu, która uniemożliwia odbieranie mowy za pomocą słuchu w sposób naturalny. Niesłyszący odbiera informacje głównie drogą wzrokową. Dużą pomocą są urządzenia wzmacniające dźwięki, tzw. aparaty słuchowe. Najpoważniejszym następstwem głuchoty jest niemożność opanowania mowy ustnej drogą naturalną tj. przez naśladownictwo słyszanej mowy z otoczenia. Osoby niesłyszące mają trudności w kontaktach z ludźmi słyszącymi. Trudności te powodują tendencje izolacyjne i tworzenie się «mniejszości językowej» posługujących się głównie językiem migowym lub migany” (Eckert 1997, s. 168). Powyższa klasyfikacja jest istotna, gdyż zwraca uwagę nie tylko na poziom wrażliwości słuchowej, ale również na poziom rozwoju języka i mowy dźwiękowej artykułowanej u dziecka z wadą słuchu. Umiejętność mówienia zdobywają nie tylko dzieci słabosłyszące, ale staje się ona coraz częściej udziałem dzieci niesłyszących. Opanowanie mowy fonicznej warunkuje i wpływa pośrednio na przyszłość dziecka obciążonego wadą słuchu.

Charakterystyka rozwojowa osób z wadą słuchu

Dla osób słyszących nadrzędnym zmysłem jest słuch, gdyż pozwala pełniej i szerzej poznać otaczający świat. To on informuje nas o procesach, zdarzeniach, zjawiskach i umożliwia kontrolowanie ich. Dzięki niemu potrafimy lokalizować przedmioty w przestrzeni, postrzegamy przedmioty niewidoczne. Słuch stanowi także narzędzie kontaktu ze światem, a więc daje możliwość integracji społecznej i wejścia w normalny tok życia, w którym potrzebne jest porozumienie z ludźmi (Doroszevska 1989).

Osoby z wadą słuchu to jednostki, które mają ograniczone szanse odbierania dźwięków z otoczenia. Istotę ich niepełnosprawności stanowi zatem niezdolność do dokładnego słyszenia albo do słyszenia w ogóle, a poznanie otaczającego świata odbywa się głównie za pomocą zmysłu wzroku, czasem wspomaganego zmysłem dotyku, węchu i poczuciem wibracji. Informacje pozyskiwane tą drogą są jednak uboższe, dlatego wiele zależy od wczesnych doświadczeń dziecka. Pobudzanie i uwrażliwianie narządu słuchu już od najwcześniejszych miesięcy życia (obecnie przyjmuje się za wczesne pierwsze półrocze życia) daje dziecku większe szanse na naukę mowy, a w efekcie na lepsze poznanie i kontakty społeczne w przyszłości. Za wczesnym usprawnianiem przemawia jeszcze jeden argument – człowiek rozwija się jako istota psychospołeczna, a więc wada słuchu może destrukcyjnie wpływać na ogólny rozwój dziecka, a także obniżać jakość jego kontaktów społecznych.

Uszkodzenie słuchu powoduje zaburzenia w rozwoju motorycznym dziecka. W porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami u dzieci z wadą słuchu stwierdzono zaburzenia równowagi, sprawności manualnej i zaburzenia lateralizacji. Brak słuchu powoduje, że dziecko poznając świat, opiera się głównie na poznaniu wzrokowym, w którym dominującą rolę przejmuje analiza nad syntezą, co w konsekwencji prowadzi do drobiazgowego różnicowania przedmiotów. Niedomagania syntezy wpływają niekorzystnie na proces uogólniania. W wyobrażeniach dzieci z wadą słuchu dominują obrazy wzrokowe. Pamięć dziecka z wadą słuchu ma charakter obrazowy i analityczny. Dominująca rola analizatora wzrokowego sprzyja dobremu rozwojowi pamięci wzrokowo-ruchowej, zaś pamięć słowno-logiczna rozwija się wolniej. Przyczyna tkwi w ubogim zasobie słownictwa, trudnościach w przyswajaniu zasad gramatyki, słabym rozumieniu treści, problemach w wychwyceniu sensu głównych myśli oraz logicznej kolejności. Stąd też mechaniczne i bezmyślne odtwarzanie treści. Ograniczenie doświadczeń w odbiorze dźwięków wpływa na zaburzenia

myślenia dziecka zarówno w zakresie myślenia sensoryczno-motorycznego, myślenia konkretno-obrazowego, jak i myślenia abstrakcyjnego. Spektrum poznawanych przez dziecko przedmiotów i ich cech jest węższe. Myślenie konkretno-obrazowe cechują stereotypowość, sztywność, bierność, skłonność do naśladownictwa, zaś abstrahowanie dziecka z wadą słuchu charakteryzuje się małą elastycznością, zwolnionym tempem, trudnością w oderwaniu się od konkretności i w oddzielaniu cech istotnych od nieistotnych oraz nieudolnością wnioskowania. Uszkodzenie słuchu wpływa także na rozwój procesów emocjonalno-motywacyjnych. Słuch informuje człowieka o uczuciowym ładunku zawartym w wypowiedzi słownej rozmówcy. Z intonacji głosu możemy odczytać aprobatę i dezaprobatę, gniew, zdziwienie i radość. Osoba z wadą słuchu nie zawsze potrafi odebrać i zrozumieć te informacje. Sama również nie jest w stanie przekazywać za pomocą własnego głosu podobnych cech, dlatego też nie zdaje sobie sprawy z ich istnienia. Przeżywając różnorodne stany emocjonalne, nie potrafi ich nazwać, gdyż nie dysponuje wystarczającym zasobem słownictwa. W kontaktach z rówieśnikami trudności w przekazywaniu własnych odczuć i myśli mogą być przyczyną izolacji, wywołują negatywizm, często napady złości, wzmożoną pobudliwość lękową. Wada słuchu wpływa więc na kształtowanie osobowości człowieka nią obciążonego, gdyż osobowość dziecka z uszkodzonym słuchem kształtuje się głównie na postawie trudności, jakie napotyka w kontaktach z ludźmi słyszącymi. Trudności te odbijają się najbardziej na charakterze i przystosowaniu społecznym (Zborucka 1983; Gałkowski i in. 1989; Szczepankowski 1999).

Niepelnosprawność słuchu a problemy szkolne ucznia

Uszkodzenie słuchu w każdym przypadku stanowi dla jednostki poważny problem. Konsekwencje tego uszkodzenia mogą być różne w zależności od stopnia i rodzaju wady, jednak przede wszystkim zależą od skali ograniczenia zdolności odbierania dźwięków mowy i rozumienia wypowiedzi słownej. Dlatego też problemy uczniów z wadą słuchu nie są jednakowe.

Organizując proces kształcenia dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, należy wziąć pod uwagę to, że każde dziecko z wadą słuchu jest inne, a jego rozwój zależy od wielu czynników, m.in. takich jak:

- wiek, w którym wystąpiła utrata słuchu (niedosłuch prelingwalny, perilingwalny, postlingwalny);

- stopień uszkodzenia narządu słuchu (niedosłuch lekkiego, umiarkowanego, znacznego, głębokiego stopnia);
- rodzaj uszkodzenia (niedosłuch przewodzeniowy, zmysłowo-nerwowy, mieszany);
- czas, w jakim dziecko zaczęło nosić i efektywnie korzystać z aparatów słuchowych i zostało poddane rehabilitacji słuchu i mowy;
- stopień nabytej wrażliwości słuchowej;
- wykorzystywanie indywidualnych aparatów słuchowych w życiu codziennym;
- współwystępowanie innych wad rozwojowych;
- preferowany sposób porozumiewania się dziecka z otoczeniem;
- stopień rozwoju mowy dźwiękowej i umiejętność jej odbioru ze zrozumieniem;
- środowisko wychowawcze (rodzice słyszący, rodzice z wadą słuchu);
- indywidualne możliwości intelektualne dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem spostrzegania, uwagi, pamięci i myślenia;
- poziom rozwoju emocjonalnego;
- aktywny i świadomy udział rodziców w procesie kształtowania mowy i wspomagania rozwoju dziecka.

Dopiero całościowa, wielospecjalistyczna ocena poziomu rozwoju może dać wstępny obraz możliwości dziecka. Na podstawie takiej diagnozy zespół specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, o ile jest taka konieczność, wydaje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które może być realizowane w warunkach szkoły specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej.

Specyficzne trudności edukacyjne dzieci z wadą słuchu, szczególnie w przypadku tych, które uczą się w systemie integracyjnym i ogólnodostępnym, w dużym stopniu zależą od możliwości odbioru dźwięków, od rozwoju i poziomu rozumienia mowy dźwiękowej.

Uczeń z funkcjonalnie lekkim ubytkiem słuchu dźwięki mowy odbiera nieco ciszej, ale nie ma problemu z rozumieniem komunikatów słownych. Podczas zajęć może nie zrozumieć tekstów wypowiedzianych przez nauczyciela i innych uczniów cicho lub szeptem. Niewyraźne, lekko stłumione słyszenie dźwięków mowy może wpływać na zaburzenia analizy i syntezy słuchowej wyrazów, co warunkuje problemy w nauce czytania i pisania, a także niepowodzenia w pisaniu tekstów ze słuchu. Uczeń nie zawsze nadąża za śledzeniem szybkiego tempa lekcji i toku wypowiedzi kilku osób równocześnie. Zbyt długie, intensywne skupienie może powodować dekoncentrację, dlatego często nie potrafi udzielić odpowiedzi na zadane

pytanie. Źródła problemów edukacyjnych dziecka z uszkodzeniem słuchu w stopniu lekkim nie zawsze zostają prawidłowo rozpoznane przez pedagogów. Zazwyczaj jest ono podejrzewane o zaburzenia uwagi, rozkojarzenie lub nadmierną pobudliwość, a nie o uszkodzenie słuchu. Mylący dla pedagogów może być fakt, że wciąż jeszcze utożsamia się niedosłuch z niemożnością mówienia, a mowa dziecka z nieznacznie uszkodzonym słuchem jest rozwinięta i ukształtowana na bardzo dobrym poziomie (Buryn i in. 2001; Mueller-Malesińska, Szuchnik, Kosmalowa 2005).

Umiarkowane uszkodzenie narządu słuchu może powodować, że odbierana przez ucznia mowa dźwiękowa jest zniekształcona i niewyraźna. Uczeń może nie nadążać za tokiem lekcji prowadzonych metodą pogadanki i dyskusji. Ma utrudnione rozumienie pytań i poleceń, szczególnie w sytuacji, gdy w klasie panuje zbyt duży hałas. Dodatkowo problemy te mogą nasilać nieodpowiednie zachowania nauczyciela, który preferuje podające metody nauczania, przekazując wiedzę uczniom, zbyt głośno mówi, zasłania usta lub chodzi po klasie. W tej sytuacji dziecko nie wspiera się odczytywaniem mowy z ruchu warg. Zbyt długo musi skupiać uwagę słuchową i wzrokową, słabnie jego motywacja do uczenia się i powtarzania ćwiczeń. Umiarkowany niedosłuch może utrudniać dziecku opanowanie techniki czytania, a także rozumienie dłuższych tekstów pisanych (czytanie długich lektur szkolnych) i wypowiedzianych (recytowanych wierszy, opowiadań, baśni). Uczeń nie zawsze dobrze słyszy początek i zakończenie słowa, dlatego może nie zrozumieć znaczenia wyrazów, które są tworzone przez dodanie przedrostka (wszyć, zszyć, zaszyć, obszyć, uszyć itp.), a także słabo rozumie struktury gramatyczne w deklinacji i koniugacji (ze zmienioną końcówką fleksyjną). W jego wypowiedziach ustnych i pisemnych pojawiają się błędy gramatyczne oraz uproszczone zdania. Uczeń ma trudności z rozumieniem i przyswajaniem przenośni, metafor, przysłów, pojęć abstrakcyjnych i nowych terminów. W przypadku, gdy uczeń nie opanował na dobrym poziomie języka polskiego, mogą wystąpić poważne problemy w przyswajaniu języka obcego (Buryn i in. 2001; Mueller-Malesińska, Szuchnik, Kosmalowa 2005).

Uczeń funkcjonujący na poziomie znacznego ubytku słuchu, bez aparatury wspomagającej słyszenie (indywidualnych aparatów słuchowych czy systemu implantów ślimakowych), nie odbierze dźwięków mowy na drodze naturalnej. W przypadku takiego dziecka zalecane jest opracowanie programu indywidualnej terapii w zakresie uwrażliwiania słuchu, kształtowania i rozwijania mowy dźwiękowej i języka. Ograniczenie możliwości odbioru mowy powoduje zaburzenia artykulacji i wyrazistości

mowy oraz przyczynia się do popełniania błędów językowych, które sprawiają, że wypowiedzi dziecka stają się mało komunikatywne. Mowa dziecka jest na ogół niewyraźna, monotonna pod względem intonacyjnym, uboga semantycznie i nieprawidłowa gramatycznie. Dziecko posiada ograniczony zasób słownictwa, które składa się głównie z rzeczowników, w mniejszym stopniu z czasowników, przymiotników, przysłówków i bardzo nielicznych przyimków, zaimków, liczebników, partykuły „nie”. Podczas nauki szkolnej dziecko ma problem z prawidłowym formułowaniem wypowiedzi pisemnych i ustnych, szczególnie tych, w których występują nowe, nieznane słowa lub zwroty. Nie potrafi czytać ze zrozumieniem tekstów zawierających złożone struktury gramatyczne. Słabo zapamiętuje symbole i terminy matematyczne, a także nazwy działań, przez co ma ograniczone możliwości rozumienia treści zadań tekstowych, nie potrafi rozwiązać ich bez dodatkowego objaśnienia nauczyciela i ilustracji graficznej zadania. Mogą pojawić się problemy z opanowaniem wiadomości ze wszystkich przedmiotów, dlatego wymaga się wydłużenia czasu pracy, możliwości korzystania z pomocy i środków dydaktycznych o charakterze wzrokowym (konkretnym), a także dodatkowego wsparcia podczas zajęć rewalidacyjnych, korekcyjnych i wyrównawczych (Buryn i in. 2001; Mueller-Malesińska, Szuchnik, Kosmalowa 2005).

Dziecko z głębokim ubytkiem słuchu ma poważne problemy w odbiorze mowy werbalnej, nawet przy wsparciu protezami słuchowymi. W procesie komunikowania się wykorzystuje przede wszystkim kanał wzrokowy bądź wzrokowo-słuchowy, wspierając się zapisem graficznym i odczytywaniem mowy z ruchu warg. Przystawiając nowe treści, przejawia tendencje do mechanicznego uczenia się na pamięć, bez zrozumienia ich. Na pytania odpowiada odtwarzając wyuczone fragmenty. Jego wiedza jest nietrwała, szybko ulega zapomnieniu. Język polski przyswaja jak język obcy, dlatego musi otrzymać czas na poznanie i powtarzanie słownictwa, jego składni i fleksji, a także na utrwalające ćwiczenia gramatyczne i językowe. Nie można zakładać, że dziecko z głębokim ubytkiem słuchu ma mniejsze szanse na opanowanie języka i radzenie sobie w szkole niż dziecko ze średnim ubytkiem słuchu. Trzeba pamiętać, że w przypadku dzieci z wadą słuchu opanowanie języka i mowy trwa o wiele dłużej, a w związku z tym ich potencjał werbalny i kompetencje językowe rozwijają się dynamicznie przez cały czas pobytu w szkole (Buryn i in. 2001; Mueller-Malesińska, Szuchnik, Kosmalowa 2005).

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny

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 określa, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) opracowuje się dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (niepełnosprawny, niedostosowany społecznie, zagrożony niedostosowaniem społecznym), uwzględniając zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowując go do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (IPET zwany dalej „programem”). Obszary, które powinien uwzględniać IPET, zostały omówione w niniejszej książce przez Marzenę Dycht w rozdziale *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*.

Program jest opracowywany przez zespół, którego zadanie stanowi planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. W przypadku osoby z wadą słuchu w pracach zespołu powinni uczestniczyć: pedagog specjalny, najlepiej surdopedagog, psycholog, logopeda, wychowawca klasy lub grupy, rodzice, otolaryngolog i przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej lub poradni specjalistycznej, pod której opieką znajduje się dziecko.

W celu optymalizacji procesu wychowania i kształcenia, a także rozpoznania rzeczywistych potrzeb i możliwości ucznia z uszkodzonym słuchem zespół winien dokonywać systematycznej i rzetelnej diagnozy. J. Głódkowska (1999) wyznaczyła cechy diagnozy, która rozumiana jako rozpoznanie stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, powinna być:

- pozytywna – eksponująca nie tylko ograniczenia, ale też „mocne” strony ucznia, które stają się siłą stymulującą jego rozwój;
- kompleksowa – obejmująca całościowe funkcjonowanie ucznia, rozwój intelektualny, percepcyjny, emocjonalny, a także jego potrzeby, zainteresowania, postawy;
- dynamiczna – pozwalająca na analizę dynamiki rozwoju ucznia, zmian rozwojowych, zarówno w sytuacjach edukacyjnych, ale też pod wpływem oddziaływań terapeutycznych, rehabilitacyjnych;

- profilowa – pozwalająca na wnikliwą ocenę poszczególnych funkcji rozwojowych ucznia, jej warunkiem jest szczegółowa wiedza na temat możliwości ucznia, dzięki niej można zindywidualizować nauczanie;
- ukierunkowana na rehabilitację – zawierająca wiele wskazań: co należy kompensować, usprawniać, korygować i w jakim zakresie jest to możliwe; stanowi podstawę do opracowania programu edukacyjno-terapeutycznego;
- prognostyczna – pozwalająca orientacyjnie przewidzieć możliwości uczniów w różnych zakresach ich funkcjonowania;
- nieinwazyjna – wykorzystująca naturalne sytuacje edukacyjne, czerpie się z nich informacje o dziecku (za: Wołowicz 2011, s. 87-88).

Do zespołu specjalistów należy wspólne dokonywanie diagnozy w celu opracowania programu edukacyjno-terapeutycznego. Członkowie zespołu powinni spotykać się regularnie, wymieniać informacje i sporządzać całościową ocenę ucznia, a ponadto dbać o stałe budowanie zespołu diagnostycznego i zapraszanie do współpracy niezbędnych specjalistów, a także wykorzystywać optymalne metody pozwalające na poznanie ucznia z wadą słuchu (wywiad, obserwacja, testy, skala, arkusze zachowania się itp.).

Każdy zespół opracowujący indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny ma prawo przygotować własny wzór zgodnie z wytycznymi zawartymi w przepisach. IPET powinien zawierać:

- dane ucznia, dane rodziców lub opiekunów prawnych, informacje dotyczące orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (numer, data), informacje dotyczące zespołu nauczycieli i specjalistów (skład, koordynator, cele spotkań);
- informacje dotyczące charakterystyki psychopedagogicznej ucznia, jego mocne i słabe strony w obszarze funkcjonowania: poznawczego, społeczno-emocjonalnego i umiejętności szkolnych, a także obszary wsparcia (pomoc psychologiczno-pedagogiczna);
- zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia w strefie:
 - dostosowanie treści, metod, form pracy;
 - pomocy dydaktycznych;
 - motywowania ucznia do pracy;
 - otoczenia klasowo-szkolnego (środowisko fizyczne);

- egzekwowania wiedzy i umiejętności (czyli określenie zasad i kryteriów oceniania konkretnego ucznia);
- cele terapeutyczne, zakres działań wspierających, formy organizacyjne – rodzaj zajęć rewalidacyjnych (logopedyczne, logorytmiczne, korekcyjne itp.);
- ewaluację (procedury, wskaźniki, ewentualne zmiany) (Marcinkowska 2011).

Podsumowanie

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny jest dobrym narzędziem do wypełniania zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia i dostosowywania wymagań edukacyjnych do jego potrzeb i możliwości. Skuteczność IPET zależy od sposobu jego realizacji i od jakości współpracy wszystkich specjalistów pomagających uczniowi. Jak podaje B. Marcinkowska (2010), opracowany program nie będzie skuteczny, jeśli w jego realizacji nie wezmą udziału nauczyciele, specjaliści i rodzice dziecka, niezależnie od rodzaju placówki, do której uczęszcza. Na zakończenie zaprezentowano dwie propozycje IPET-ów dla uczniów z wadą słuchu: ucznia słabosłyszącego oraz niesłyszącego.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) dla ucznia z wadą słuchu (propozycja)

I. Podstawowe informacje o uczniu

Imię i nazwisko ucznia
Klasa Wiek
Wychowawca
Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny na:
rok szkolny / etap edukacyjny
Podstawa objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną:
Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.
Data wydania orzeczenia: Numer
Kategoria specjalnych potrzeb: uczeń słabosłyszący

II. Charakterystyka psychopedagogiczna ucznia (wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia z uwzględnieniem zapisów z orzeczenia)

Sfera	Mocne strony	Słabe strony
Funkcjonowanie poznawcze (uwaga, percepcja, pamięć, język, wyobraźnia, myślenie)	<ul style="list-style-type: none">- rozumie mowę w dobrych warunkach akustycznych- prawidłowo rozumie teksty pisane- prawidłowo rozumie proste komunikaty- myśli logiczne na dobrym poziomie- ma dobrze rozwiniętą mowę- dobrze funkcjonuje w sytuacji zadaniowej- posiada umiejętność pracy w grupie	<ul style="list-style-type: none">- ma przeciętny poziom rozwoju intelektualnego- ma niską umiejętność argumentacji i wnioskowania- ma trudności w rozumieniu wyrazów tworzonych przez dodawanie przedrostków- myli wyrazy o podobnym brzmieniu- ma trudności ze zrozumieniem pojęć abstrakcyjnych, przenośni, metafor, wierszy, tekstów piosenek

Funkcjonowanie społeczno-emo-cjonalne	<ul style="list-style-type: none"> - przestrzega norm i zasad panujących w grupie - jest koleżeński, chętny do pomocy - nie zniechęca się podczas napotykanym trudności 	<ul style="list-style-type: none"> - z trudem nawiązuje nowe kontakty z rówieśnikami
Umiejętności szkolne (czytanie, pisanie, liczenie)	<ul style="list-style-type: none"> - czyta ze zrozumieniem proste teksty - potrafi dobrze liczyć i przeliczać - ma dobry poziom opanowania umiejętności arytmetycznych - nie popełnia błędów ortograficznych 	<ul style="list-style-type: none"> - ma trudności z rozumieniem języka w sytuacji zmiany formy gramatycznej - ma trudności z pełnym rozumieniem treści zadań z tekstem - ma niższy poziom słownictwa w zakresie synonimów, wyrazów bliskoznacznych

Sytuacja rodzinna (dane z wywiadu z rodzicami):

Sytuacja materialna:

Zawód rodziców:

Struktura rodziny:

Występowanie wad (słuchu) u pozostałych członków rodziny:

Dodatkowe informacje:

III. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia

Środowisko fizyczne - otoczenie klasowe i szkolne	<ul style="list-style-type: none"> - zapewnić prawidłowy komfort akustyczny w sali (wyeliminować pogłos, echo) - dbać o odpowiednie, niezbyt szybkie tempo mówienia do ucznia - zapewnić dobrą widoczność twarzy osoby mówiącej - zapewnić miejsce blisko nauczyciela
Pomoce dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> - przygotowywać dłuższe teksty w wersji drukowanej - stosować środki wizualne (wykresy, schematy, plansze, ilustracje, etykiety), wzrokowo-słuchowe (filmy, prezentacje), słuchowe (nagrania piosenek, wierszy)

<p>Organizacja pracy na lekcji</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zapewnić możliwość pracy w wydłużonym czasie - w odbiorze mowy umożliwić wsparcie odczytywaniem z ust nauczyciela i pozostałych uczniów - mówić w naturalnym tempie, nieco wolniej, wyraźnie w wypowiedziach werbalnych używać krótkich zdań oraz słownictwa znanego uczniowi - prowadzić zajęcia w sprzyjających warunkach akustycznych (ograniczyć hałas generowany przez uczniów) - wielokrotnie powtarzać nowe słownictwo, zapisywać nowe słowa i zwroty w formie słowniczka (ilustrowanego) - treści teoretyczne odnosić do sytuacji praktycznej
<p>Motywowanie do pracy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - chwalić za dłuższe wypowiedzi ustne, zadawać pytania i motywować do dalszego wypowiedzania się - oceniać dodatkowo prawidłowe pod względem gramatycznym wypowiedzi ustne i pisemne - chwalić ucznia za wykonaną pracę w obecności rodziców i innych nauczycieli - wprowadzić dodatkowe nagrody w formie graficznej: naklejki, pieczątki - zapewnić możliwość przygotowania się pisemnego do odpowiedzi ustnej
<p>Egzekwowanie wiedzy i umiejętności; zasady i kryteria oceniania</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stosować sprawdziany w formie testów - dzielić materiał nauczania na mniejsze części - zadawać proste pytania - w ocenie uwzględnić nakład pracy i zaangażowanie ucznia - pozytywnie oceniać poprawne wypowiedzi mówione i pisemne
<p>Prace domowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - konstruować tak, by stanowiły podstawę utrwalenia treści nauczania realizowanych na lekcjach - dokładnie omawiać i tłumaczyć polecenia pracy domowej - podawać przykłady rozwiązania danego zadania pracy domowej - dodawać ilustrację graficzną sposobu rozwiązania zadania
<p>Inne</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zwracać uwagę na poprawne wypowiedzanie się - nie chodzić po klasie - nie odwracać się do ucznia tyłem w czasie tłumaczenia zadań - dbać o umiarkowane tempo lekcji - sprawdzać stopień zrozumienia treści wprowadzanych podczas lekcji - podchwytywać odpowiedzi uczniów

IV. Formy pomocy – w tym zajęcia: rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby ucznia

Rodzaj zajęć	Wymiar godzin	Osoba prowadząca	Miejsce realizacji	Okres udzielanej pomocy
Rewalidacja indywidualna	3 godz. w tygodniu	surdopedagog logopeda	szkoła	bieżący rok szkolny
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	2 godz. w tygodniu	nauczyciel języka polskiego, matematyki	szkoła	bieżący rok szkolny
Konsultacje psychologiczne, pedagogiczne	w zależności od potrzeb	psycholog, surdopedagog nauczyciele przedmiotowi	szkoła	bieżący rok szkolny

V. Działania wspierające rodziców ucznia:

- systematyczne konsultacje indywidualne w sprawie realizacji treści programowych z nauczycielami;
- porady psychologa;
- możliwość uczestniczenia w zajęciach.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) dla ucznia niesłyszącego

I. Podstawowe informacje o uczniu

Imię i nazwisko ucznia
Klasa Wiek
Wychowawca
Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny na:
rok szkolny / etap edukacyjny
Podstawa objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną:
Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.
Data wydania orzeczenia: Numer
Kategoria specjalnych potrzeb: uczeń niesłyszący

II. Charakterystyka psychopedagogiczna ucznia (wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia z uwzględnieniem zapisów z orzeczenia)

Sfera	Mocne strony	Słabe strony
Funkcjonowanie poznawcze (uwaga, percepcja, pamięć, język, wyobrażenia, myślenie)	<ul style="list-style-type: none">– ma motywację do podejmowania działań na dobrym poziomie– posiada umiejętność wykorzystywania wiedzy w sytuacjach praktycznych– dobrze rozumuje na poziomie konkretnym	<ul style="list-style-type: none">– słabo zapamiętuje symbole i terminy matematyczne– ma ograniczone rozumienie treści zadań tekstowych– ma trudności z poprawnym sformułowaniem wypowiedzi ustnych i pisemnych– ma ograniczone możliwości odbierania mowy ze zrozumieniem– ma problem z przechodzeniem z poziomu myślenia konkretnego na poziom abstrakcyjny

<p>Funkcjonowanie społeczno-emo- cjonalne</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aktywnie włącza się w życie klasy - uczeń koleżeński i uczynny - nie zniechęca się w razie trudności 	<ul style="list-style-type: none"> - słabo wyraża swoje potrzeby - ma zaburzenia w formułowaniu i zadawaniu pytań - ma tendencję do schematycznego opanowywania pewnych czynności, trudności stosowania ich w nowych sytuacjach
<p>Umiejętności szkolne (czytanie, pisanie, liczenie)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ma opanowaną prawidłową technikę czytania - wyraża chęć głośnego czytania - w korzystnych warunkach bardzo dobrze odczytuje mowę z ust - zna tabliczkę mnożenia - prawidłowo wykonuje obliczenia pisemne 	<ul style="list-style-type: none"> - odtwórczo, schematycznie formułuje wypowiedzi pisemne i ustne - słabo zapamiętuje symbole i terminy matematyczne - słabo rozumie treści zadań tekstowych bez możliwości wspierania się ilustracją, symbolem graficznym czy objaśnieniem - ma trudności w rozumieniu metafor, przenośni i pojęć abstrakcyjnych - ma trudności w budowaniu dłuższych wypowiedzi - ma mały zasób słownictwa, szczególnie w zakresie przymiotników, przyimków, zaimków - ma problemy w budowaniu wypowiedzi poprawnych gramatycznie

Sytuacja rodzinna (dane z wywiadu z rodzicami):

Sytuacja materialna:

Zawód rodziców:

Struktura rodziny:

Występowanie wad (słuchu) u pozostałych członków rodziny:

Dodatkowe informacje:

III. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia

Środowisko fizyczne – otoczenie klasowe i szkolne	<ul style="list-style-type: none"> - zapewnić miejsce w pierwszej ławce, naprzeciwko nauczyciela w odległości około 2m - zapewnić dobre oświetlenie i nagłośnienie sali (wyeliminować pogłos) - wyeliminować zbędne, zakłócające źródła dźwięku
Pomoce dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> - przygotowywać krótkie teksty z ograniczoną liczbą przenośni, metafor, przysłów, pojęć abstrakcyjnych - przygotowywać teksty w wersji drukowanej - stosować wzrokowe środki dydaktyczne – ilustracje, etykiety, plansze, rysunki, zdjęcia, filmy, prezentacje - przygotować nagrania z dźwiękami otoczenia
Organizacja pracy na lekcji	<ul style="list-style-type: none"> - zaplanować więcej czasu na wykonywanie zadań - zadawać krótkie, konkretne pytania - formułować proste komunikaty - prowokować, stwarzać sytuacje do wypowiedzania się ucznia i dać więcej czasu na sformułowanie odpowiedzi - dostarczać bodźców wzrokowych skupiających uwagę - treści teoretyczne tłumaczyć w formie praktycznej, konkretnej - prowadzić ćwiczenia rewalidacyjne (usprawniające słuch, narządy artykulacyjne i głos)
Motywowanie do pracy	<ul style="list-style-type: none"> - chwalić za dłuższe wypowiedzi ustne, zadawać pytania i motywować do dalszego wypowiedzania się - oceniać dodatkowo prawidłowe pod względem gramatycznym wypowiedzi ustne i pisemne - chwalić ucznia za wykonaną pracę w obecności rodziców i innych nauczycieli - wprowadzić dodatkowe nagrody w formie graficznej: naklejki, pieczątki - zapewnić możliwość przygotowania się pisemnego do odpowiedzi ustnej
Egzekwowanie wiedzy i umiejętności; zasady i kryteria oceniania	<ul style="list-style-type: none"> - dzielić większe partie materiału nauczania na mniejsze części - zadawać proste pytania problemowe - w ocenie uwzględnić nakład pracy i zaangażowanie - w ocenie prac pisemnych nie punktować błędów wynikających z wady słuchu, takich jak: ubezdźwięcznianie, upraszczanie grup spółgłoskowych oraz zaburzona strona gramatyczna (korygować ją) - stosować sprawdziany wiadomości w formie testów - pozytywnie oceniać poprawne wypowiedzi mówione i pisemne

Prace domowe	<ul style="list-style-type: none"> - powinny stanowić podstawę utrwalenia treści nauczania realizowanych na lekcjach - dokładnie omawiać i tłumaczyć polecenia pracy domowej - podawać przykłady rozwiązania danego zadania pracy domowej - dodawać ilustrację graficzną sposobu rozwiązania zadania
Inne	<ul style="list-style-type: none"> - zwracać uwagę na poprawne wypowiedzianie się - nie chodzić po klasie - nie odwracać się do ucznia tyłem w czasie tłumaczenia zadań - dbać o umiarkowane tempo lekcji - sprawdzać stopień zrozumienia treści wprowadzanych podczas lekcji - podchwytywać odpowiedzi uczniów

IV. Formy pomocy – w tym zajęcia rewalidacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby ucznia

Rodzaj zajęć	Wymiar godzin	Osoba prowadząca	Miejsce realizacji	Okres udzielanej pomocy
Rewalidacja indywidualna	3 godz. w tygodniu	surdopedagog logopeda	szkoła	bieżący rok szkolny
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	2 godz. w tygodniu	nauczyciel języka polskiego, matematyki	szkoła	bieżący rok szkolny
Konsultacje psychologiczne, pedagogiczne	w zależności od potrzeb	psycholog, surdopedagog nauczyciele przedmiotowi	szkoła	bieżący rok szkolny

V. Działania wspierające rodziców ucznia:

- systematyczne konsultacje indywidualne w sprawie realizacji treści programowych z nauczycielami;
- porady psychologa;
- możliwość uczestniczenia w zajęciach;
- porady pedagoga szkolnego.

Bibliografia

- Bieńkowska-Robak K. (2011). Problemy i uwarunkowania kształcenia uczniów z uszkodzonym słuchem. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T. (2001). *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.
- Doroszevska J. (1989). *Pedagogika specjalna cz. I*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Eckert U. (1997). Pedagogika niesłyszących i słabosłyszących – surdopedagogika. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gałkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J. (1989). *Psychologia dziecka głuchego*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483).
- Kulczycka E. (2004). *Wychowanie słuchowo-werbalne dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kupisiewicz M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Löwe A. (1990). *Wybór pism*. Warszawa–Szczecin: Wydawnictwo PZG.
- Löwe A. (1995). *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Löwe A. (1999). *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić. Wczesna diagnoza i wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu*. Poznań: Media Rodzina.
- Marcinkowska B. (2010). Indywidualne programy edukacyjne. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Marcinkowska B. (2011). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne – propozycja konstrukcji. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mueller-Malesińska M., Szuchnik J., Kosmalowa J. (2005). Medyczne aspekty wady słuchu u dzieci. W: J. Kosmalowa (red.), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Kwalifikacja do kształcenia w świetle problemów diagnostycznych i terapeutycznych*. W: *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników pedagogicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*. Warszawa: MENiS.
- Perier O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Warszawa: WSiP.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2001 r. w kwestii orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego bądź indywidualnego dzieci i młodzieży. (Dz.U. z 2001 r. Nr 13, poz. 114).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).
- Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2016 r., poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r., poz. 60).
- Wołowicz A. (2011). Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zborucka A. (1983). *Ćwiczenia z surdopsychologii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci/ uczniów ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, niemówiących

Streszczenie

Artykuł podejmuje zagadnienia dotyczące konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci/ uczniów ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi (SPK). W artykule omówiono wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się (AAC) przeznaczone dla dzieci/ uczniów/ osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi, niemówiących. Zaprezentowano sylwetkę ucznia ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi. Wyjaśniono pojęcia związane z alternatywnymi i wspomagającymi metodami komunikacji. Przedstawiono różnorodne sposoby komunikowania się niebędące mową – dostępne dla uczniów o różnym poziomie funkcjonowania językowego, intelektualnego, z różnymi rodzajami niepełnosprawności – od sygnałów płynących z ciała, poprzez systemy znaków manualnych, po sposoby komunikowania się za pomocą znaków graficznych: z wybranych bibliotek znaków po litery. Opisano narzędzia do komunikacji, ich rodzaje oraz proces powstawania, sposoby dostępu – możliwości technicznego używania przez uczniów z różnego rodzaju trudnościami towarzyszącymi. Zwrócona została także uwaga na proces oraz sposób postawienia diagnozy, zadania terapeuty komunikacji, ważność współpracy z rodziną dziecka wymagającego wprowadzenia AAC. Omówiono obecnie obowiązującą podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanymi i znacznym, mogącą stanowić punkt wyjścia programu wspomagania komunikacji u dzieci z SPK. Wskazane zostały najważniejsze obszary, które powinny zostać uwzględnione w procesie tworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla tej grupy uczniów.

Słowa kluczowe: indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, specjalne potrzeby komunikacyjne, użytkownik AAC, AAC, diagnoza komunikacyjno-językowa

Designing of individualized education program for children/ students with special communication needs, nonspeaking

Summary

The article addresses the issues of individualized education program for children/ students with special communication needs. Discuss alternative and augmentative communication (AAC) for children/ students/ people with complex communication needs, nonspeaking. The author presented characteristics of a student with special communication needs, explained concepts related to alternative and augmentative communication, methods of non-verbal communication – available for students on different levels of language and cognitive development, with different types of disability – from body signals through sign symbols systems AAC to communication with graphic symbols systems AAC including letters. Article presents an AAC users groups, communication aids – types, process of constructing individual communication aid, access methods. An important part of the article is language and communication assessment, the importance of cooperation with family and role of AAC specialist. Particular attention was paid to core curriculum for children with cognitive disabilities which contains guidelines to prepare individual support program for children with special communication needs. At the end the most important issues which should be considered in a process of planning the individualized education program for children/ students with special communication needs were shown.

Key words: individualized education program, special communication needs, AAC User, AAC, language and communication assessment

Wprowadzenie

Skuteczne porozumiewanie się – warunek rozwoju poznawczego i edukacji – stanowi podstawową potrzebę człowieka i jego oczywiste prawo (Bajewska-Kołodziejak i in. 2014).

Podstawowym systemem tworzenia wypowiedzi, niezbędnym do nawiązywania relacji interpersonalnych, jest język, który pełniąc funkcję reprezentatywną i komunikacyjną, stanowi zasadnicze narzędzie myślenia oraz narzędzie, za którego pośrednictwem możemy wpływać na zachowanie innych osób (Dziurda-Multan 2008).

Ponadto, jak podaje Stewart (2002, s. 28): „Człowieczeństwo rodzi się w komunikacji. Jeśli głównie doświadczamy komunikowania się z dystansem, obiektywnego i bezosobowego, możemy ukształtować się całkiem jednostronnie, ale jeśli nasze komunikowanie się jest zasadniczo oparte na bliskości, jest podtrzymujące i interpersonalne, mamy większą szansę rozwinąć nasz ludzki potencjał”.

Najczęstszą formę komunikowania się osób, które słyszą, stanowi mowa głosowa. Spotyka się jednak także osoby, dla których pomimo intensywnej nauki czy rehabilitacji mowa nie jest i nie będzie skutecznym sposobem porozumiewania się. W takiej sytuacji należy zaproponować inne rozwiązanie, inną formę lub formy komunikowania się, które stanowią protezę mowy i języka – wspomagające i alternatywne metody komunikacji (*Augmentative and Alternative Communication – AAC*).

W niniejszym rozdziale omówiono wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się (AAC). Zaprezentowano sylwetkę dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi (SPK). Przedstawiono systemy AAC oraz proces diagnozy komunikacyjno-językowej dziecka, a także sposób tworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, uwzględniający bardzo specyficzne potrzeby ucznia będącego użytkownikiem wspomagających lub alternatywnych form porozumiewania się (UAAC).

Wspomagające i alternatywne metody komunikacji (AAC)

Wspomagające i alternatywne metody komunikacji (AAC) to wszelkie sposoby umożliwiające osobom ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi przekazywanie i odbieranie komunikatów. Obejmują procesy uzupełniające – komunikacja wspomagająca i/lub zastępujące – komunikacja alternatywna – naturalną mowę i/lub pismo w celu maksymalizowania umiejętności komunikacyjnych ich użytkowników, które są niezbędne do skutecznego porozumiewania się i społecznego funkcjonowania w życiu codziennym.

AAC to zestaw narzędzi i strategii, z których korzysta użytkownik AAC, aby móc sprostać codziennym wyzwaniom komunikacyjnym. W szerszym znaczeniu AAC jest wielodyscyplinarnym, dynamicznie rozwijającym się obszarem praktyki naukowej (badawczej), edukacyjnej i klinicznej. Łączy w sobie działania profilaktyczne, diagnostyczne i terapeutyczne zmierzające do usuwania niepowodzeń komunikacyjnych oraz przywracania skutecznego i funkcjonalnego porozumiewania się dzieci i dorosłych, bez względu na rodzaj i złożoność objawów oraz przyczyny i skutki zaistniałych dysfunkcji, zaburzeń lub ograniczeń (Grycman, Kaczmarek 2014).

Należy zwrócić także uwagę, że pomimo iż rozwijając skrót AAC, mówimy o wspomagających i alternatywnych metodach komunikacji, to nie są one jedynie kolejną propozycją/ metodą pracy z dzieckiem. AAC to możliwość porozumiewania się, komunikacji, a wprowadzenie narzędzia do komunikacji i rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka niesie za sobą ogromną odpowiedzialność i stanowi otwarty proces wymagający dużej uwagi w obszarze możliwości i potrzeb, a także działań, których celem będzie jego uzupełnianie i doskonalenie, gdyż jak podają S. von Tetzner i H. Martinsen (2002, s. 7): „komunikacja alternatywna i wspomagająca, stosując niewerbalne sposoby porozumiewania się, stanowi dodatek lub substytut mowy”. Osoba korzystająca z AAC powinna dysponować takim narzędziem do porozumiewania się, za pomocą którego będzie mogła w najpełniejszy sposób powiedzieć wszystko, co chce i czego potrzebuje.

Grupy użytkowników AAC

Tetzchner i Martinsen (2002) zaproponowali wyróżnienie trzech podgrup użytkowników wspomagających i alternatywnych metod porozumiewania się. Kryterium podziału stanowi funkcja, jaką pełnią poszczególne systemy porozumiewania się dla swoich użytkowników, a potrzeby wyróżnionych grup dotyczą w różnym nasileniu środków ekspresji, wsparcia języka, wprowadzenia języka alternatywnego. Wspólną cechą wszystkich należących do tej grupy osób jest niewykształcona we właściwym czasie mowa lub jej utrata w następstwie choroby lub wypadku.

Grupa I – wymagająca wsparcia ekspresji językowej

To grupa osób, zarówno dzieci, jak i dorosłych, które rozumieją mowę innych, jednak same nie mają możliwości posługiwania się nią. Celem

interwencji komunikacyjnej dla tej grupy jest więc zapewnienie takiego sposobu porozumiewania, który stałby się stałym środkiem ekspresji, tj. możliwym do użycia przez całe życie osoby z niepełnosprawnością, w każdej sytuacji, w jakiej się ona znajdzie (do tej grupy należą przede wszystkim osoby z niepełnosprawnością ruchową).

Grupa II – wymagająca wsparcia językowego

Wewnątrz tej grupy wyróżnione zostały dwie podgrupy:

- rozwojowa, dla której wprowadzenie alternatywnego środka komunikacji jest częścią służącą rozwojowi mowy;
- sytuacyjna, której użytkownicy nauczyli się mówić, lecz słuchacze mają trudności ze zrozumieniem ich artykulacji.

Grupa III – wymagająca języka alternatywnego

Do tej grupy należą osoby, które korzystają z metod komunikacji alternatywnej przez całe życie, zarówno po to, by nadać komunikat, jak i po to, by go zrozumieć (są to m.in. osoby z niepełnosprawnością intelektualną, agnozą słuchową) (Cichocka-Segiet 2014, na podstawie: Tetzchner, Martinsen 2002).

Wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się

Z uwagi na zróżnicowane możliwości oraz potrzeby osób z trudnościami w porozumiewaniu się odmienne są także przyjęte sposoby komunikowania się w AAC – od sygnałów płynących z ciała, przez znaki manualne, po systemy znaków graficznych i litery.

Sygnały płynące z ciała mogą mieć charakter odruchowy (np. nagły wzrost napięcia mięśniowego stanowiący reakcję wyrażającą pozytywną emocję) lub celowy – będący naturalnym ruchem ciała używanym przez osobę w celu zakomunikowania potrzeby lub myśli (np. podniesienie nogi jako sygnał niewygody) (Grycman, Kaczmarek 2014).

Wśród znaków manualnych wyróżniamy:

- grupę języków migowych używanych przez osoby niesłyszące, które posiadają swoją własną gramatykę z określoną odmianą i składnią, odmienną od języka mówionego. Języki migowe poszczególnych narodów różnią się od siebie i tak jak języki mówione i pisane przechodzą naturalny rozwój. Ważne jest to, że pomimo zaliczenia języków migowych do grona języków alternatywnych, nie stanowią

one ogólnie przyjętego systemu stosowanego w pracy z użytkownikami AAC (Cichocka-Segiet 2014).

- znaki manualne (gesty), które podzielić możemy na trzy podgrupy:
 1. Gesty naturalne – określane także mianem gestów niekonwencjonalnych lub spontanicznych, stanowiące naturalne ruchy (palców, rąk, całego ciała) wykonywane przez ludzi, by wzmocnić przekazywany komunikat. To gesty, które mogą towarzyszyć mowie lub być stosowane niezależnie w życiu codziennym (za: Grycman, Kaczmarek 2014).
 2. Gesty charakterystyczne – nie mają podstawy kulturowej, specyficzne dla konkretnych jednostek. Zazwyczaj nie są zrozumiałe dla zewnętrznego obserwatora, a ich znaczenie prawidłowo odczytują osoby najbliższe dziecku (za: Grycman, Kaczmarek 2014).
 3. Systemy znaków manualnych, które różnią się od języków migowych tym, że zostały skonstruowane tak, by rozmówca mógł podążać dokładnie – słowo w słowo – za mową. Wypowiedzi stosowane za pomocą znaków manualnych mają więc taką samą strukturę, jak narodowe języki mówione. Wśród systemów znaków manualnych odnaleźć możemy takie systemy, jak Coghomo i Makaton (Cichocka-Segiet 2014). Najszerzej używany system gestów w Polsce to Makaton.

Języki gestów, pod względem szybkości oraz spontaniczności użycia, są pierwsze po mowie. Taki sposób komunikowania się wymaga jednak:

- przygotowanego środowiska (partnerów komunikacyjnych), w którym rozmówcy rozszyfrują znaczenie wykonywanych ruchów;
- dosyć wysokiej sprawności motorycznej ze strony użytkownika.

Aby zrozumieć znaczenie gestu, konieczna jest jego znajomość.

Znaki przestrzenno-dotykowe służą przede wszystkim osobom z zaburzeniami wzroku, głuchoniewidomym oraz mającym trudności ze zrozumieniem abstrakcyjnych symboli używanych do komunikacji. Mogą być dwu- i trójwymiarowe. Znaki te obejmują (Grycman, Kaczmarek 2014, s. 304; Zaorska 2008):

- miniatury, czyli małe reprezentacje dużych obiektów;
- części obiektów, czyli elementy większych rzeczy;
- wypukłe symbole;
- specjalne symbole dotykowe, czyli symbole o wyczuwalnej strukturze, które umożliwiają tworzenie różnorodnych koncepcji, np. brajl.

Symbole przestrzenno-dotykowe mogą mieć także fakturę. Najstarszym systemem znaków przestrzenno-dotykowych, w którym słowa

zostały wyrażone za pomocą różnorodnych kształtów, są klocki słowne Premacka (Tetzchner, Martinsen 2002).

Istotny element stosowania w procesie komunikacji znaków graficznych stanowi ich symboliczna struktura. Niezależnie od tego, czy w pomocy do komunikacji wykorzystane zostaną obrazki, zdjęcia czy znaki graficzne z wybranego słownika symboli, istotne jest, by wszystkie miały ten sam rozmiar, każdy otrzymał podpis informujący o jego znaczeniu, a rozmówca nie musiał domyślać się treści i aby znaczenie danego znaku zostało utrwalone w słowniku dziecka. Za znaki graficzne uznawane są obrazki, zdjęcia i litery.

Korzystając ze zdjęć przy tworzeniu narzędzia do komunikacji, należy pamiętać, że muszą one spełniać pewne wymagania. Powinny przedstawiać cały przedmiot, zaprezentowany na jednolitym, w miarę potrzeb kontrastowym tle, bez odbić światła czy światłocieni. Na zdjęciach mogą pojawić się przedmioty należące do dziecka, takie, z których korzysta w rzeczywistości oraz przedmioty uogólnione – np. z dostępnych baz zdjęć, które będą dla dziecka przedstawieniem nieco bardziej abstrakcyjnym.

Systemy i słowniki znaków graficznych stanowią rodzaj tzw. symboli wspomaganych, czyli znaków, które wykonuje się z użyciem elementów zewnętrznych w stosunku do ciała człowieka (Grycman, Kaczmarek 2014).

Stosowanie znaków graficznych ściśle wiąże się z koniecznością korzystania podczas komunikacji z pomocy w postaci pojedynczych znaków, tablic wyboru, książek do komunikacji, prostych komunikatorów głosowych, specjalistycznych urządzeń wysokiej technologii (Tetzchner, Martinsen 2002). Wśród najczęściej używanych w Polsce systemów/ bibliotek znaków graficznych można wymienić: *Picture Communication Symbols* – PCS, Makaton, MÓWiK, *Pictogram Ideogram Communication* – PIC, Widgit, Bliss¹.

Jeden użytkownik korzysta z jednego systemu/ słownika znaków graficznych. Dlatego tak ważny jest precyzyjny wybór podyktowany możliwościami poznawczymi, percepcyjnymi oraz tym, czy w środowisku rówieśniczym dziecka znajdują się inni użytkownicy AAC (wówczas należy rozważyć, czy jeśli nie ma ku temu przeciwwskazań, wybór biblioteki symboli nie powinien być podyktowany możliwością porozumienia z innymi dziećmi – które używają znaków z tego samego słownika). Trzeba także

1 Szczegółowy opis wszystkich wymienionych systemów/ bibliotek znaków graficznych dostępny jest w: M. Grycman, B.B. Kaczmarek (2014). *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, a także na stronach internetowych: www.aac.org.pl, www.mayer-johnson.com, www.makaton.pl, www.mowik.pl, www.piktogramy.com.pl, www.widgit.com, www.blissymbolics.org.

pamiętać, że nie jest wskazane łączenie różnych baz symboli graficznych ze sobą w pracy z jednym użytkownikiem. Nie ma jednak przeciwwskazań do tego, by dziecko stosowało różne sposoby komunikowania się równocześnie – gesty, znaki graficzne z wybranego słownika, dźwięki, sylaby, wyrazy. Przy czym, z uwagi na największą czytelność dla nieznanego rozmówcy znaczenia znaków graficznych, ważnym elementem pracy z dzieckiem jest wdrażanie go do tego, by potrafiło przetłumaczyć np. gest na znak, pojawiający się w książce do komunikacji, a więc by miało świadomość tego, że może nie zostać zrozumiane oraz było gotowe na znalezienie skutecznego sposobu przekazu.

Litery stanowią najdoskonalszą formę komunikacji pozawerbalnej. Umożliwiają zaplanowanie i zbudowanie wypowiedzi, w której zawarta będzie nie tylko pożądana treść, ale której także można nadać indywidualny styl. Nie wszyscy użytkownicy AAC osiągają jednak zdolność opanowania umiejętności czytania i literowania.

Pomoce do komunikacji

Pomoce do komunikacji mogą być bardzo różne – od pojedynczych znaków, poprzez tablice wyboru, książki do komunikacji, proste komunikatory głosowe (urządzenia niskiej technologii), po bardzo zaawansowane technologicznie sprzęty wymagające specjalistycznego oprogramowania z wbudowaną syntezą mowy (urządzenia wysokiej technologii). Zwykle podstawową pomoc do komunikacji dziecka/ osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi stanowi książka do komunikacji, mająca postać segregatora, w którym znajdują się ułożone w koszułkach strony ze znakami używanego przez dziecko systemu/ słownika znaków graficznych. Struktura książki jest dosyć jednorodna. Na pierwszej stronie zazwyczaj znajduje się wizytówka dziecka, czyli informacja o tym, do kogo należy książka, w jaki sposób powinno się wesprzeć dziecko w korzystaniu z niej, ewentualnie podane są dodatkowe informacje, ustalane razem z użytkownikiem. Wybrane informacje mogą być zapisane lub przedstawione za pomocą znaków, tak by dziecko samo mogło opowiedzieć coś o sobie, korzystając z tej strony. Często w wizytówce zamieszcza się zdjęcie, które również należy wybrać wspólnie. Kolejne strony ułożone są tematycznie. Liczba znaków, ich rozmiar oraz użyte części mowy zależą od indywidualnych predyspozycji dziecka/ osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi. Decyzje o tym, w jaki sposób skonstruowane zostanie narzędzie

do komunikacji, podejmuje się po przeprowadzeniu wnikliwej diagnozy, której przebieg opisano poniżej. Każdy znak zamieszczony w pomocy do komunikacji należy dziecku wprowadzić. Każda strona powinna mieć stałą strukturę. Narzędzie do komunikacji, aby mogło być swobodnie używane, musi być funkcjonalne. Aby spełnić ten wymóg, konieczne jest podjęcie wielu decyzji dotyczących struktury, tempa wprowadzania nowych znaków, aranżowanie sytuacji, w których konieczne będzie posłużenie się książką i samodzielne odnalezienie potrzebnych symboli. Użytkownik musi potrafić znaleźć w coraz bardziej obszernej pomocy znak, który w danej chwili potrzebuje. Książka do komunikacji zbudowana jest z wydrukowanych tablic. Jeśli zostanie zalana lub ulegnie drobnym zniszczeniom, strony zawsze można wydrukować ponownie i wymienić. Dlatego też niezależnie od innych narzędzi wskazane jest, by książkę, pomimo jej analogowej formuły, tworzył i rozszerzał użytkownik, także w sytuacji, gdy równolegle korzysta on z urządzeń wysokiej technologii, które mogą ulec rozładowaniu, awarii, zniszczeniu lub po prostu ich użycie podczas np. mrozów nie będzie dostatecznie satysfakcjonujące (Cichocka-Segiet, Konieczna 2016).

Sposoby dostępu

Techniki wyboru to, jak podają Grycman i Kaczmarek (2014), sposoby dostępu do pomocy komunikacyjnej – użytkownik AAC wybiera (wskazuje) symbole komunikacyjne. Obejmują dwa rodzaje wyboru: bezpośredni i pośredni. Wybór bezpośredni to wybór samodzielny. Wybór pośredni to wybór wymagający dodatkowego wsparcia – drugiej osoby lub dostępu do urządzenia wyposażonego np. we włącznik.

Najbardziej optymalnego sposobu dostępu, gdy nie jest to wskazywanie bezpośrednie, poszukują wspólnie terapeuta komunikacji oraz rehabilitant, przy udziale innych osób pracujących z dzieckiem. Sposobami dostępu mogą być: wskazywanie palcem, dłonią, wzrokiem, z pomocą drugiej osoby, z użyciem komunikatów potwierdzenia – „tak” oraz zaprzeczenia – „nie” i inne.

Zastosowanie wysokiej technologii

Technologie komputerowe mają ogromne zastosowanie – są wykorzystywane zarówno przez nauczyciela budującego pomoce komunikacyjne, jak

i samego użytkownika AAC. Pierwsze pomoce do komunikacji to zwykle pojedyncze znaki (jeśli graficzne, wówczas pomoc tworzona będzie przez nauczyciela za pośrednictwem komputera), tablice do komunikacji lub całe książki budowane z myślą o konkretnej osobie. Dostęp do urządzeń wysokiej technologii umożliwia samodzielną pracę przy komputerze nawet dzieciom z poważnymi trudnościami ruchowymi. Można stworzyć stanowisko pracy, przy którym tylko za pomocą jednego włącznika dziecko/uczeń będzie obsługiwać program do komunikacji za pośrednictwem sposobu dostępu określanego mianem skanowania².

Terapeuta komunikacji

Terapeuta komunikacji to osoba odpowiedzialna za rozwój kompetencji komunikacyjnych i językowych ucznia. W związku z tym, że w Polsce brak mowy nie jest odrębnym rodzajem niepełnosprawności, nie ma także takiej grupy zawodowej, jak terapeuci komunikacji. Kompetencje i kwalifikacje do prowadzenia zajęć komunikacyjnych nabywane są podczas uczestnictwa w szkoleniach, warsztatach, konferencjach krajowych i międzynarodowych. Odbyły się trzy edycje studiów podyplomowych z zakresu AAC – jedna w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie oraz dwie w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Bardzo ważne jest, by każde dziecko z trudnościami w porozumiewaniu się miało jednego terapeutę komunikacji odpowiedzialnego za rozwój jego języka oraz pomocy do komunikacji, która musi być funkcjonalna, a więc przemyślana i zaplanowana. Terapeuta komunikacji wprowadza dziecku nowe znaczenia, dokłada do pomocy do komunikacji nowe symbole, tworzy sytuacje komunikacyjne, wspiera w dążeniu do samodzielności i niezależności komunikacyjnej na najwyższym dostępnym dla dziecka poziomie. Terapeuta komunikacji ściśle współpracuje zarówno ze wszystkimi nauczycielami i innymi terapeutami dziecka, jak i z jego rodziną, ucząc rodziców, rodzeństwo funkcjonalnej komunikacji z użytkownikiem AAC.

2 „Skanowanie to technika wyboru pośredniego elementu lub grupy elementów komunikacyjnych (...), w której są one przedstawione jeden po drugim, a użytkownik AAC używając włącznika, wskaźnika lub głosu sygnalizuje wybór prezentowanego elementu (wskaźnik zatrzymuje się w odpowiednim miejscu nad wybranym polem. Wybór elementu jest dokonywany przez, np. podświetlenie, wyróżnienie kolorem, powiększenie. (...)" (Grycman, Kaczmarek 2014, s. 270).

Ukazuje wartość takiego sposobu porozumiewania się, złożoność procesu komunikacji oraz zasadność wprowadzenia komunikacji wspomagającej lub alternatywnej.

Współpraca z rodziną dziecka ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi

Rodzice zazwyczaj są najbardziej znaczącymi osobami w życiu dziecka oraz jego pierwszymi partnerami w rozmowie. To od rodziców terapeuta może otrzymać informacje o preferencjach dziecka, jakie zachowania komunikacyjne przejawia, w jakim celu komunikuje się. Bardzo istotne jest, by rodzice uczestniczyli w spotkaniach zespołu opracowującego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla dziecka. Zrozumienie i wsparcie rodziców znacząco wzmacnia motywację dziecka do porozumiewania się. Rodzice wraz z dzieckiem uczestniczą w największej liczbie sytuacji komunikacyjnych. Powinni zatem znać i swobodnie posługiwać się pomocą do komunikacji skonstruowaną dla dziecka. Rozumienie podejmowanych decyzji sprzyja akceptacji sposobu komunikowania dziecka, umożliwia najpełniejsze jego używanie, a w perspektywie także współtworzenie.

Specjalne potrzeby komunikacyjne (SPK)

Termin *specjalne potrzeby komunikacyjne* (SPK) nawiązuje do terminu *specjalne potrzeby edukacyjne* (SPE). Przy czym należy zauważyć, że o ile SPE istnieją w przepisach polskiego prawa oświatowego (mówią o nich rozporządzenia MEN obowiązujące od 2010 r.), o tyle termin SPK oficjalnie używany jest w Polsce od niedawna (po raz pierwszy pojawia się w opracowanym na zlecenie MEN w 2014 r. poradniku dla nauczyciela do adaptacji podręcznika *Nasz elementarz* dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

Należy także wspomnieć, że brak mowy werbalnej nie jest uznawany za odrębny rodzaj niepełnosprawności, chociaż Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. z późn. zm. oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych

przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach uwzględniają pośród rodzajów niepełnosprawności niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, a w Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej, dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wymienia się wśród indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawania indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia także te wynikające z zaburzeń komunikacji językowej. Jednak wprost o AAC w obrębie przepisów polskiego prawa oświatowego mowa jest dopiero w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, podpisanej 14 lutego 2017 r., która obowiązywać będzie od 1 września 2017 r.

Określenie *specjalne potrzeby komunikacyjne* wywodzi się z opisywanych w literaturze *złożonych potrzeb komunikacyjnych* (*complex communication needs*) zaproponowanych po raz pierwszy przez międzynarodową organizację ISAAC w miejsce dwóch poprzednich sformułowań: *poważnych zaburzeń komunikacyjnych* (*severe communications disorders*) i *poważnych ograniczeń i wad komunikacyjnych* (*severe communications impairments*). Osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi to dzieci i dorośli, których mowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia (w konwencjonalny sposób, czyli z użyciem naturalnej mowy) codzienną komunikację oraz pełnienie funkcji życiowych i społecznych. Osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi oraz ich partnerzy komunikacyjni mogą tymczasowo lub na stałe korzystać ze wspomagających i alternatywnych metod komunikacji. Warto dodać, iż potrzeby mogą występować we wszystkich formach komunikacji, w dowolnym środowisku i z różnymi partnerami komunikacyjnymi; wiązać się z niepełnosprawnością rozwojową lub nabytą, która pojawia się w wyniku choroby lub urazu, powodując poważne zakłócenia w mowie, języku i/lub umiejętnościach poznawczych (Cichocka-Segiet, Konieczna 2016).

Dla każdego dziecka/ ucznia z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi należy opracować indywidualne narzędzie do komunikacji. Zaprojektowanie pomocy do komunikacji powinna poprzedzać wnikliwa diagnoza kompetencji komunikacyjnych i językowych dziecka, która będzie zawierać następujące informacje:

1. Diagnoza medyczna – informacja na temat rozpoznania jednostki chorobowej/ jednostki niepełnosprawności pozwala określić rokowania dotyczące sposobu funkcjonowania dziecka, a zatem niekiedy także zmieniające się potrzeby, które należy uwzględnić

w planowaniu pracy i sposobie dostępu³ do narzędzia do komunikacji jak najwcześniej, tak by dziecko w najpełniejszy możliwy sposób mogło go używać, np. dla dziewczynek z zespołem Retta, których trudności motoryczne narastają, a ręce stopniowo tracą funkcję, pomimo zachowania pewnej sprawności wykonywania ruchów. Ważne jest, by dziewczynki od najwcześniejszego momentu uczyły się wskazywania wzrokiem, gdyż w pewnym momencie będzie to jedyny dostępny dla nich sposób pokazywania znaków. Wraz z postępującym regresem w niemal wszystkich obszarach funkcjonowania dziecka zmiana sposobu wskazywania będzie trudna, jeśli nie niemożliwa. Dlatego pomimo że czasami wydaje się, że wskazywanie ręką początkowo to dobry wybór, trzeba pamiętać, że może przestać być dostępne. W związku z tym rozpoznanie lekarskie jest istotne w procesie diagnozy, a jego następstwo powinno stanowić poszukiwanie wiedzy przez terapeutów o tym, czy i jak zmienia się sposób funkcjonowania dziecka wskutek choroby/ niepełnosprawności i takie planowanie pracy, by jego rozwój był wspierany i niejako wyprzedzał pojawiające się zmiany.

2. Dotychczasowe oddziaływania edukacyjne/ terapeutyczne – czy dziecko/ uczeń chodził wcześniej do zespołu wczesnego wspomagania rozwoju, przedszkola, szkoły, czy uczestniczył w jakichś formach terapii, jeśli tak – jakich? Informacja o dotychczasowych oddziaływaniach jest ważna z uwagi na wcześniejsze sukcesy/ niepowodzenia, jakich doświadczyło dziecko w obszarze komunikowania się z otoczeniem. Jeśli została opracowana już pomoc do komunikacji, dalsza praca polegać ma na jej rozwijaniu i używaniu. Ważne będzie bazowanie na umiejętnościach i korzystanie ze strategii, które dziecko już zna i które utrwaliło. Istotne będzie również zrozumienie podjętych wcześniej decyzji i ustosunkowanie się do nich, a także określenie, na którym poziomie rozwoju językowego dziecko się znajduje, i zaprojektowanie dalszych oddziaływań. Niekiedy ważne okaże się rozważenie, czy wprowadzone wcześniej rozwiązania są optymalne, jeśli nie, to dlaczego. Jeśli zaś
- 3 Sposób dostępu to metoda, za pomocą której użytkownik wskazuje znaki w swojej pomocy do komunikacji, np. palcem wskazującym, dłonią, wzrokiem, za pośrednictwem skanowania, które wymaga pomocy drugiej osoby lub dostępu do włącznika – szerzej sposoby dostępu opisano w dalszej części rozdziału.

wcześniejsze doświadczenia dziecka miały charakter niepowodzenia, jego naturalną postawą może być wycofanie, bierność, brak chęci podjęcia współpracy (szczególnie przez dzieci starsze, wysoko funkcjonujące poznawczo). W takiej sytuacji niezwykle ważne będzie zapewnienie dziecku pozytywnych doświadczeń komunikacyjnych, stworzenie sytuacji, w których doświadczy, że komunikacja ma bezpośredni wpływ na jego funkcjonowanie.

3. Stan funkcjonalny rozumiany jako:

- możliwości motoryczne – zarówno w obszarze motoryki dużej, jak i małej. Tutaj należy określić sposób przemieszczania się, sposób siedzenia, sposób chwytania, zasięg ruchu prawej i lewej ręki, możliwości manipulowania, możliwość i sposób wskazywania (np. palcem, dłonią, wzrokiem, nogą), precyzję wykonywanych ruchów, utrudnienia wynikające z np. zaburzonego napięcia mięśniowego, występowania współruchów. Możliwości motoryczne pomagają w doborze odpowiedniego sposobu wskazywania, zaprojektowaniu narzędzia do komunikacji, określeniu, czy potrzebna jest dziecku druga osoba w procesie nadawania/ odbierania komunikatów, zaplanowaniu sposobu mocowania narzędzia do komunikacji, zorganizowaniu optymalnego siedziska, miejsca pracy.
- możliwości poznawcze – na podstawie badania psychologicznego. W tym miejscu istotna jawi się konieczność nawiązania współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i/lub psychologiem z placówki, który oprócz samego badania będzie miał możliwość przeprowadzenia obserwacji dziecka w różnych sytuacjach komunikacyjnych, edukacyjnych, społecznych, a także zapoznania się z jego sposobem porozumiewania się i posługiwania się narzędziem do komunikacji. Poziom rozumienia determinuje wybór systemu komunikacji. W Polsce nie ma standaryzowanych testów do badania dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się. Testy powszechnie stosowane zawierają skalę werbalną. W związku z tym dziecko ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi zwykle otrzymuje rozpoznanie: *znaczna lub głęboka niepełnosprawność intelektualna* lub informację: *określenie rozwoju intelektualnego nie jest możliwe*. W obu sytuacjach informacja z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego może wprowadzać w błąd nauczycieli i terapeutów pracujących z dzieckiem.

4. **Możliwości percepcyjne:**
 - percepcja wzrokowa – powinna być sprawdzona we wszystkich aspektach. Możliwości percepcyjne są istotne z uwagi na dobór systemu komunikacji oraz skorzystanie z systemu znaków graficznych, określenie rozmiaru znaków, podjęcie decyzji, czy znaki powinny być kolorowe, czy czarno-białe, optymalne rozmieszczenie znaków na stronie.
 - percepcja słuchowa – również powinna być rozpoznana we wszystkich aspektach. Użytkownicy AAC słyszą, uczą się struktury języka mówionego, by uczestniczyć w wymianie komunikacyjnej słuchając wypowiedzi innych osób, zatem by ich system językowy mógł w pełni rozwinąć się, percepcja słuchowa jest bardzo istotna.
 - inne informacje o percepcji zmysłowej – potrzeby autostymulacyjne, możliwość planowania ruchów.
5. **Aktywność, doświadczenie bycia sprawczym** – ten aspekt diagnozy jest szczególnie istotny w przypadku dzieci z niepełnosprawnością ruchową, zależnych od wsparcia udzielanego przez drugą osobę, które bardzo długo nie są uczestnikami sytuacji wyboru, nie znają doświadczenia wpływu na otoczenie, u których kształtowanie odrębności i budowanie poczucia tożsamości jest bardzo trudne, szczególnie w sytuacji, gdy niepełnosprawności ruchowej towarzyszą trudności w porozumiewaniu się werbalnym.
6. **Porozumiewanie się** – skuteczne porozumiewanie się zależy od wielu czynników, dlatego dopiero po przeprowadzeniu rozpoznania sposobu funkcjonowania dziecka we wcześniej opisanych sferach należy skupić się na możliwościach oraz potrzebach komunikacyjnych:
 - motywacja do porozumiewania się – czy dziecko wykazuje chęć komunikowania się, czy inicjuje kontakt, czy samo nie nawiązuje kontaktu, ale odpowiada na próby podjęte przez inne osoby, czy nie reaguje na próby nawiązania komunikacji przez inne osoby. Ostatnie zachowanie często pojawia się wśród dzieci ze spektrum autyzmu, ze sprzężoną niepełnosprawnością.
 - Jakie są dostępne dla dziecka/ jakie dziecko stosuje formy porozumiewania się: wokalizuje, wskazuje, posługuje się mimiką, korzysta z gestów (naturalnych lub wybranego systemu), wypowiada sylaby, którym przypisuje stałe znaczenie, wypowiada pojedyncze wyrazy, buduje zdania proste – jak?, czy korzysta z pomocy do komunikacji – jakich?, inne.

- Z kim dziecko porozumiewa się – niekiedy jedyną osobą, która interpretuje zachowania komunikacyjne dziecka jest rodzic, czasem dziecko porozumiewa się jedynie z osobami dorosłymi.
 - Czy dziecko jest rozumiane? Przez kogo jest rozumiane?
 - W jaki sposób dziecko zachowuje się, gdy nie jest rozumiane?
 - W jakich sprawach dziecko porozumiewa się? – np. gdy czegoś potrzebuje, gdy coś mu przeszkadza; odpowiada na pytania – czyje?; zadaje pytania – komu?; używa form grzecznościowych – kiedy?; wyraża uczucia – jakie? do kogo?; opowiada o wydarzeniach – w jaki sposób?; inne.
 - Czy dziecko komunikuje się spontanicznie?
7. W jaki sposób dziecko komunikuje wyrażenia „tak” i „nie”? – niektóre dzieci poruszają głową w ogólnie przyjęty sposób, a więc także zrozumiały dla szerokiego grona odbiorców, jednoznaczny, czasem jednak konieczne jest znalezienie innej możliwości, np. uśmiech – oznaczający „tak” czy spojrzenie w dół oznaczające „nie”. Informacja o tym, w jaki sposób dziecko komunikuje się, powinna zostać zamieszczona na pierwszej stronie jego pomocy do komunikacji lub w innym miejscu, w którym będzie mogła zostać odczytana przez rozmówcę.
8. Zakres słownictwa – słownik bierny, słownik czynny.
9. Zainteresowania – kolejny bardzo ważny obszar. By dziecko mogło dostrzec znaczenie komunikacji, musi uczestniczyć w proponowanej aktywności. Z zainteresowaniami dziecka zwykle wiążą się pierwsze wprowadzane znaki, np. bańki mydlane, jedzenie, ważna osoba, do której dziecko może się zwrócić.
10. Zachowania nietypowe – ta sfera jest szczególnie istotna w przypadku dzieci z uszkodzeniami neurologicznymi, np. z odruchami pozostałymi z okresu niemowlęctwa⁴.

Uzyskanie odpowiedzi na sformułowane do powyższych obszarów funkcjonowania dziecka pytania umożliwi wyznaczenie jednoznacznych celów do pracy (ogólnych i szczegółowych, terapeutycznych oraz edukacyjnych), które winny zostać uwzględnione w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym oraz w sposobie planowania pracy i opracowywania pomocy dydaktycznych przez nauczyciela.

4 Proponowane obszary diagnostyczne zostały opracowane na podstawie Arkusza kompetencji komunikacyjnych przygotowanego przez terapeutów z Zespołu Szkół Specjalnych nr 109 im. dr Anny Lechowicz w Warszawie.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Przez wiele lat termin AAC był obecny niejako w domyślny sposób w przepisach polskiego prawa oświatowego. Istotna zmiana w tym obszarze nastąpiła w 2017 r. i stanowi wynik zmian podstaw programowych. W podstawie programowej wychowania przedszkolnego, a następnie w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych znajdują się zapisy mówiące o tym, że „celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka”. Osiągnięcia dziecka kończącego przedszkole obejmują następujące obszary jego rozwoju: fizyczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy (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 oraz podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik numer 1), podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (załącznik numer 2), podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych (załącznik numer 3), Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Warto pamiętać, że „Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”, zaś cele edukacji wczesnoszkolnej ponownie zebrane zostały w czterech identycznie brzmiących sferach.

Realizacja wszystkich tych założeń wymaga możliwości komunikowania się. Duży nacisk kładzie się na rozwój funkcji poznawczych oraz tworzenie warunków umożliwiających rozumienie otaczającego świata, samodzielne uczenie się, współdziałanie w grupie, kształtowanie tożsamości. Aby spełnić wszystkie te założenia, konieczne jest porozumienie się dziecka i z dzieckiem. W obszarze edukacji nauczyciel, żeby zweryfikować wiedzę i umiejętności ucznia, musi mieć możliwość porozumienia się z nim.

W latach 2014–2017 na zlecenie MEN podręczniki *Nasz elementarz* i *Nasza szkoła* zostały dostosowane dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym komunikacyjnymi. Zawierają one m.in. zeszyty ze znakami graficznymi słownika PCS do każdej lekcji. Wiele poleceń z podręczników przetłumaczonych zostało na znaki PCS. Podręcznikom oraz zeszytom ze znakami towarzyszą wskazówki metodyczne zebrane w poradnikach dla nauczyciela. Wszystkie publikacje dostępne są na stronie MEN. Autorzy zaproponowali pewne strategie wprowadzania struktur językowych i gramatycznych w pracy z uczniem z SPK, które będą niezwykle ważne w procesie planowania pracy z uczniem z trudnościami w porozumiewaniu się, niemówiącym.

Ponadto, jak już wcześniej wspomniano, 14 lutego 2017 r. podpisana została nowa podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. To pierwszy w Polsce dokument oświatowy, w którym wprost użyto terminu AAC. Podstawa przewiduje zajęcia rozwijające komunikowanie się, które powinny służyć nabywaniu języka i umiejętności porozumiewania się z bliskim i dalszym środowiskiem w mowie, w piśmie i w każdy możliwy dla ucznia sposób (także z zastosowaniem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji – AAC). Uczeń powinien doświadczać procesu komunikowania się:

- odkrywania i uświadamiania sobie możliwości porozumiewania się, zwłaszcza odkrywania skuteczności własnych zachowań komunikacyjnych, czyli tego, że inni odbierają sygnały i reagują na nie;
- bycia odbiorcą i nadawcą komunikatów językowych i niejęzykowych;
- uważnego wsłuchiwanie się w wypowiedzi innych osób i patrzenia na mówiących do niego;
- nawiązywania kontaktu i rozpoczynania dialogu;
- słuchania i czekania na aktywne włączenie się w rozmowę;
- wyrażania i przekazywania potrzeb, emocji, opinii, myśli, pragnień i woli;
- proszenia o pomoc;
- okazywania wdzięczności;
- stosowania zwrotów grzecznościowych;
- wyrażania i przekazywania potrzeb, emocji, pragnień i woli;
- zadawania pytań, formułowania adekwatnych odpowiedzi;
- przekazywania informacji o faktach i relacjonowania zdarzeń;
- autoprezentacji (kim jestem, ile mam lat, jak wyglądam, co lubię itp.);
- przedstawiania się i przedstawiania innych;

- dostosowywania tematu rozmowy do zainteresowań własnych i partnerów;
- rozmawiania na różne tematy;
- uczenia się podstawowych zasad kultury komunikowania się (mówienia komplementów, zapraszania, zachęcania do kontaktu, przepraszania, przekonywania itp.).

„Dla każdego ucznia komunikującego się werbalnie, ale niezrozumiałego poza kontekstem oraz dla każdego ucznia niekomunikującego się werbalnie zespół winien opracować indywidualny system komunikacji, w tym zestaw pomocy do komunikowania. Powinien on być dostępny na wszystkich zajęciach w szkole, w domu i w środowisku otwartym. Nauczyciele tworzą indywidualne pomoce z udziałem ucznia, pamiętając przy tym, że komunikacja jest procesem otwartym i baza pojęciowa ucznia rozwija się wraz z wiekiem i czasem nauki. Zestaw pomocy do komunikowania się powinien być zatem rozwojowy i odpowiadać indywidualnym potrzebom i możliwościom ucznia”.

Ów zapis w przytoczonej podstawie programowej jest ważny w kilku aspektach, m.in.:

- uczniom ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi muszą zostać zapewnione zajęcia z zakresu komunikowania się;
- indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny ucznia z SPK musi mieć część poświęconą komunikacji;
- zawiera opis obszarów osiągnięć ucznia, który może być inspiracją dla nauczycieli opracowujących IPET dla każdego ucznia z trudnościami w porozumiewaniu się.

Tworzenie IPET-u

Tworząc indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia z trudnościami w porozumiewaniu się werbalnym, niemówiącego, konieczne jest przeprowadzenie rzetelnej diagnozy jego możliwości i potrzeb. Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi powinna uwzględniać szeroki zakres dostosowań, które krok po kroku omówione zostały w niniejszym rozdziale:

- określenie grupy użytkowników AAC – zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Tetzchnera oraz Martinsena (2002);
- dobór systemu;
- skonstruowanie indywidualnej pomocy do komunikacji;

- działania wynikające z wyboru narzędzi i strategii;
- konieczność bieżącego wprowadzania nowych znaczeń;
- podejmowanie prób nauki czytania i literowania;
- tworzenie sytuacji komunikacyjnych, wykorzystywanie sytuacji naturalnych, codziennych w procesie rozwijania umiejętności komunikacyjnych dziecka/ ucznia;
- wprowadzenie urządzeń wysokiej technologii – przygotowanie stanowiska pracy przy komputerze;
- wyznaczenie nauczyciela pełniącego rolę terapeuty komunikacji;
- zaplanowanie pracy z rodziną dziecka/ ucznia;
- uwzględnienie dodatkowych trudności wynikających z jednostki chorobowej/ jednostki niepełnosprawności;
- skonstruowanie indywidualnego programu zajęć komunikacyjnych w oparciu o przeprowadzoną diagnozę lub włączenie elementów związanych z rozwijaniem umiejętności porozumiewania się do IPET-u z uwzględnieniem wszystkich omówionych obszarów funkcjonowania dziecka/ ucznia;
- wyznaczenie standardów pracy z uczniem z SPK w powiązaniu z dostępnymi informacjami ujętymi w podstawie programowej oraz w materiałach dostępnych na stronie internetowej MEN;

Ponadto konstruując IPET dla ucznia z SPK należy uwzględnić także:

- miejsce w klasie;
- znacznie spowolnione tempo pracy;
- budowanie i tworzenie sytuacji, podczas których dziecko korzysta z pomocy do komunikacji;
- planowanie zajęć tak, by uczeń rozumiał i miał możliwość aktywnego w nich uczestniczenia, zadawania pytań, formułowania odpowiedzi z uwzględnieniem wiedzy o przebiegu rozwoju językowego (niezależnie od wieku dziecka, rozwój jego kompetencji językowych i komunikacyjnych przebiegać będzie w ustrukturyzowany sposób – najpierw tworzenie wypowiedzi jednoznakowych, potem dwuznakowych, następnie wieloznakowych – zdań, z zastosowaniem oznaczeń czasu, używając wprowadzanych strategii; zatem warunkiem użytkowania języka na poziomie wieku, jeśli zezwalają na to możliwości poznawcze dziecka, będzie jak najwcześniejsza interwencja wprowadzająca AAC u dzieci, u których mowa nie pojawiła się o czasie, pomimo obaw rodziców – wprowadzenie AAC nie hamuje rozwoju mowy. To mowa stanowi najbardziej naturalny, szybki i skuteczny sposób porozumiewania się. I gdy jest możliwe,

- by dziecko wypowiedziało słowo, wówczas samo rezygnuje ze znaku lub gestu. Brak zastosowania AAC może natomiast prowadzić do wtórnego uniepełnosprawnienia funkcji poznawczych dziecka, które nie nabywa kompetencji językowych i komunikacyjnych;
- materiały dydaktyczne wykorzystywane w toku zajęć/ lekcji muszą uwzględniać możliwość udzielenia odpowiedzi na stawiane pytania oraz poziom rozwoju językowego dziecka;
 - w sali/ klasie powinna zostać zamieszczona informacja o tym, w jaki sposób uczeń komunikuje się;
 - IPET powinien zawierać informację, kto i w jakim zakresie będzie wspomagał dziecko podczas zajęć/ lekcji;
 - powinna być wyznaczona jedna osoba odpowiedzialna za rozwój pomocy do komunikacji dziecka/ ucznia, do której mogą zwrócić się pozostali nauczyciele, terapeuci, rodzice, gdy będą potrzebować, aby w pomocy do komunikacji znalazły się nowe znaki;
 - w pracy z uczniem z trudnościami w porozumiewaniu się konieczna jest współpraca wszystkich osób tworzących zespół oraz ścisła współpraca z rodziną.

Podsumowanie

Wszystkie omówione w niniejszym rozdziale zagadnienia związane z konstruowaniem IPET-u dla dziecka z trudnościami w porozumiewaniu się są równie istotne. Brak możliwości komunikowania się z otoczeniem niesie za sobą szereg konsekwencji zarówno dla dziecka, jak i dla wszystkich otaczających go osób. Między innymi uniemożliwia weryfikację nabywanych przez dziecko wiadomości i kompetencji, prowadzi do wtórnego uniepełnosprawnienia w sferze rozwoju poznawczego, wykluczenia społecznego oraz rosnącej zależności od osoby, która będzie potrafiła zaspokoić podstawowe potrzeby dziecka z SPK, ale jedynie na podstawie obserwacji jego zachowań, a nie faktycznej możliwości uzyskania informacji dotyczących rzeczywistych, a także zmieniających się potrzeb (wynik takiego działania, pomimo najszczerzych chęci, nie zawsze będzie zadowalający, zarówno z uwagi na konieczność ciągłej interpretacji, która niejednokrotnie wymaga znajomości preferencji oraz kontekstów, jak i ze względu na rosnącą zależność w tego rodzaju relacji dla wszystkich członków rodziny oraz innych środowisk, w których wzrasta dziecko). Aby dziecko ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi mogło rozwijać się na miarę swoich

możliwości i potrzeb, należy ukazać mu wartości komunikacji, przygotować go do pełnienia ról odbiorcy oraz nadawcy komunikatów, wdrażać do rozmowy niedyrektywnej, zaplanować, opracować i wdrożyć funkcjonalne narzędzia do porozumiewania się. W związku z tym niezbędna jest współpraca pomiędzy wszystkimi środowiskami, w których przebywa dziecko. Konstruowanie IPET-u umożliwi nawiązanie takiej współpracy, stanowi ogromną szansę na to, by środowiska te stały się uczestnikami dialogu, którego wynikiem będzie zaplanowanie procesu wspierania dziecka oraz budowanie przekonania o wartości i niezbędności takiego sposobu postępowania wobec niego zarówno w placówce, jak i w domu oraz w środowisku otwartym. Tym bardziej tak ważne jest, by w procesie konstruowania IPET-u dla dziecka z SPK uwzględnione zostały wszystkie zamieszczone w opracowaniu elementy od rzetelnej diagnozy poprzez budowę i wdrażanie dziecka do korzystania z narzędzia do komunikacji, po współpracę wewnątrz placówki oraz pomiędzy szkołą a rodziną. Przemyślany IPET, dokładnie opisujący sposoby wspierania ucznia z SPK oraz wyznaczający osoby odpowiedzialne za rozwój kompetencji komunikacyjnych i językowych dziecka, jednocześnie mogące udzielić wsparcia innym nauczycielom, opiekunom oraz rodzicom, stanowi podstawę działań o charakterze zintegrowanym i całościowym, które prowadzić będą do uzyskania możliwie najpełniejszej autonomii dziecka i znacząco wpłyną na jakość życia wszystkich uczestników procesu jego kształcenia i wychowania.

Bibliografia

- Bajewska-Kołodziejak A., Cichočka-Segiet K., Czajkowska-Kisil M., Mostowski P., Rutkowski P., Skuza M., Ziątek K. (2014). *Poradnik dla nauczyciela. Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 4. Adaptacja dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: MEN.
- Cichočka-Segiet K. (2014). *Technologie asystujące*. Materiały szkoleniowe opracowane na zlecenie Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cichočka-Segiet K. (2014). *Zastosowanie zaawansowanych technologii w komunikacji*. Materiały szkoleniowe opracowane na zlecenie Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cichočka-Segiet K., Konieczna I. (2016). Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych. *Szkoła Specjalna*, 4 (285).
- Dziurda-Multan A. (2008). *Dziecięce sposoby tworzenia nazw*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Grycman M., Kaczmarek B.B. (2014). *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych opublikowana w Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

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 oraz podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik numer 1), podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (załącznik numer 2), podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych (załącznik numer 3). Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach z dnia 24 lipca 2015 r. Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.

Stewart J. (red.). (2003). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tetzchner S. von, Martinsen H. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Warszawa: Stowarzyszenie „Mówić Bez Słów”.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

Zaorska M. (red). (2008). *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Netografia

www.aac.org.pl
www.mayer-johnson.com
www.makaton.pl
www.mowik.pl
www.piktogramy.com.pl
www.widgit.com
www.blissymbolics.org

Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem

Streszczenie

W części teoretycznej przedstawiono zarys kwestii terminologicznych i symptomologicznych niedostosowania społecznego z ujęciem zjawiska zorientowania rówieśniczego jako czynnika ryzyka. Następnie omówiono kroki tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niedostosowanych i zagrożonych niedostosowaniem społecznym: diagnoza funkcjonalna z uwzględnieniem elementów diagnozy socjoterapeutycznej, zasady określania celów edukacyjnych i terapeutycznych, zakres i sposób dostosowania programu i wymagań edukacyjnych z wyjaśnieniem znaczenia oceniania kształtującego w pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania, zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów z opisem działań o charakterze resocjalizacyjnym i socjoterapeutycznym, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz współpraca z rodziną i innymi instytucjami. Część praktyczna obejmuje przykładowy IPET dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym.

Słowa kluczowe: niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, IPET, diagnoza funkcjonalna, diagnoza socjoterapeutyczna, socjoterapia, ocenianie kształtujące, praca z rodzicami

Preparing an Individual Educational and Therapeutic Program for socially unadjusted students and students threatened with maladjustment Summary

The theoretical chapter briefly presents terminological and symptomological issues, with the perspective of the phenomenon of peer

orientation as a risk factor. Next, the work focuses on the steps of developing individual educational and therapeutic programs for unadjusted students and students threatened with social maladjustment: functional diagnosis accounting for the elements of social and therapeutic diagnosis, rules of determining educational and therapeutic purposes, scope and method of adjustment of a program to educational requirements with an explanation of the meaning of formative assessment in work with students suffering with behavior disorders, scope of integrated actions of teachers and specialists with a description of re-socialization, social and therapeutic actions, forms of psychological and pedagogical support and cooperation with family and institutions. The second part constitutes an example of IPET for students threatened with social maladjustment.

Key words: social maladjustment, threat of a social maladjustment, individual educational and therapeutic program, functional diagnosis, social and therapeutic diagnosis, social therapy, formative assessment, work with parents

Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży

Przemiany społeczno-gospodarcze ostatnich dekad przyczyniły się do wzrastania coraz większej liczby dzieci w warunkach trudnych lub niekorzystnych dla rozwoju dojrzałej osobowości. Z tego powodu u części z nich proces socjalizacji ulega zaburzeniu, co wymaga udzielenia im specjalistycznej pomocy na drodze do dorosłości. Odpowiedzią na to zjawisko jest zwiększająca się liczba odpowiednich ośrodków zajmujących się młodzieżą niedostosowaną społecznie i zagrożoną takim niedostosowaniem. Dane GUS podają, że w latach 2005–2015 liczba młodzieżowych ośrodków wychowawczych wzrosła z 51 do 95, a młodzieżowych ośrodków socjoterapii – z 14 do 76 (*Rocznik statystyczny 2016*).

Niedostosowanie społeczne to termin stosowany w różnych naukach i wyjaśniany w definicjach teoretycznych, operacyjnych, objawowych lub użytkowych (Pytka 2005, Wysocka 2013), dlatego wskazanie jednej definicji jest bardzo trudne. Najczęściej to utrwalone zachowania niezgodne z obowiązującymi wartościami i normami społeczno-kulturowymi, szkodzące jednostce i jej otoczeniu. Często jest on używany zamiennie z takimi określeniami, jak: nieprzystosowanie społeczne, wykołajenie,

demoralizacja czy zaburzenia zachowania, chociaż niektórzy autorzy wskazują na istniejące różnice między wymienionymi pojęciami (Stanik 2008).

Według Ostrihanskiej za niedostosowane społecznie można uznać dzieci i młodzież „o poważnie zaburzonej postawie wobec zasadniczych wymagań społecznych (...), których zachowanie nacechowane jest całym zespołem objawów świadczących o nieprzestrzeganiu przez nie pewnych podstawowych zasad postępowania, norm społecznych, obowiązujących młodzież w tym wieku, przy czym zachowania te nie mają charakteru sporadycznego, ale są względnie trwałe” (za: Ostrowska 2008, s. 24). Osoby te nie potrafią w sposób społecznie akceptowany realizować swoich potrzeb, a także budować i utrzymywać prawidłowych relacji z innymi osobami i otoczeniem. Symptomy niedostosowania społecznego można pogrupować w kategorie obejmujące cechy oraz zachowania dzieci i młodzieży, co ułatwia identyfikację tego zjawiska i jest podstawą budowania definicji objawowych. Takiej zbiorczej klasyfikacji dokonała Ewa Wysocka (2013, s. 26), wyróżniając następujące kategorie: osobowość (przykładowe cechy to brak poczucia winy i żalu za popełnione czyny, utrwalony negatywny stosunek do obowiązków, notoryczne kłamstwa, zachowania autoagresywne), funkcjonowanie w sytuacji szkolnej (np.: niepowodzenia szkolne, wagarowanie, negatywizm szkolny, konflikty z nauczycielami), funkcjonowanie w rodzinie (konflikty z rodzicami, ucieczki i niekontrolowane przebywanie poza domem), funkcjonowanie w grupie rówieśniczej (konflikty z rówieśnikami, uczestnictwo w negatywnych grupach rówieśniczych, bójki), zachowania patologiczne (np.: włóczęgostwo, używanie substancji uzależniających, prostytutka i niekonwencjonalne zachowania seksualne), relacje z innymi (bunt wobec autorytetów, przemoc i agresja) oraz zachowania naruszające normy społeczno-prawne (kradzieże, przestępczość, wandalizm).

Dokonując rozróżnienia między pojęciem *niedostosowanie społeczne* a zagrożenie nim, L. Pytka (2005, s. 84) powołuje się na utylitarną definicję stosowaną przez MEN, zgodnie z którą „niedostosowani społecznie – to dzieci i młodzież, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu. Natomiast zagrożeni niedostawaniem – to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywne wpływy wywierają takie środowiska wychowawcze, jak rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także, u której rejestrowane przejawy zaburzeń

występują sporadycznie”. Choć są to definicje nad wyraz uproszczone, to wynika z nich różnica w nasileniu nieprawidłowych zachowań. Poza tym o zagrożeniu niedostosowaniem można mówić wtedy, kiedy występuje kumulacja czynników ryzyka w życiu dziecka, czyli zmiennych wewnętrznych i zewnętrznych, które stanowią źródło zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki. Zaliczyć można do nich: ubóstwo, zaniedbywanie i przemoc wobec dziecka, rozwód rodziców, nieprawidłową komunikację w rodzinie, niepowodzenia szkolne, odrzucenie rówieśnicze, brak kontroli rodzicielskiej czy zespół nadpobudliwości psychoruchowej (Kiliszek 2013).

Zagrożeniu niedostosowaniem społecznym sprzyja również stosunkowo nowe zjawisko, jakim jest zorientowanie na rówieśników, polegające na odwróceniu się dzieci od dorosłych, zwracaniu się po rady, wskazówki i pomoc nie do rodziców, ale do kolegów i koleżanek. Przekaz kulturowo-aksjologiczny warunkujący przekonania i wzory zachowań przestaje być wertykalny (dorośli-dzieci), a staje się horyzontalny (dzieci-dzieci), co przyczynia się do zaniku więzi dzieci z osobami dorosłymi, a także do wzrostu przestępczości, agresji i niedostosowania społecznego. Brak wrażliwości na wzorce płynące od osób dorosłych i bycie „wychowywanym” przez inną grupę rówieśniczą utrudnia proces dojrzewania, a jednocześnie ogranicza wpływ osób dorosłych na życie nastolatków (Neufeld, Maté 2016, s. 23-29). Nie sprzyja to skuteczności pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym i niedostosowaną, a jednocześnie stawia nowe wyzwania dla pedagogów, psychologów, wychowawców, nauczycieli oraz wymaga nowych form wspierania dziecka i rodziny.

Konstruowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego

Jedną z ważnych form wsparcia rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne – zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113). Opracowania tego programu podejmuje się zespół wychowawczy, w którego skład mogą wchodzić nauczyciele, wychowawcy, specjaliści, prowadzący zajęcia z dzieckiem lub uczniem. W spotkaniach mogą też uczestniczyć: przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej,

asystent lub pomoc nauczyciela, w szczególności lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista oraz rodzice bądź prawni opiekunowie dziecka (tamże, § 6 pkt 3 i 8). Jeżeli w szkole lub ośrodku jest socjoterapeuta, warto włączyć go do zespołu, bowiem jego spojrzenie może bardzo pomóc w takim projektowaniu metod i form pracy z uczniem, które ułatwią dziecku zmianę wadliwych sądów o sobie i świecie.

Pierwsze zadanie zespołu w pracy nad IPET-em to dokonanie wielospecjalistycznej diagnozy funkcjonalnej ucznia lub wychowanka. Ten typ diagnozy obejmuje określone obszary funkcjonowania w stosunku do wymagań otoczenia i procesów psychicznych dziecka. Powinna ona ukazywać zarówno mocne strony dziecka, jak też jego słabości, problemy i deficyty (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska 2015). Dokonuje się jej poprzez analizę dokumentów (w tym przede wszystkim orzeczenia dziecka), obserwację i wywiad. Najczęściej obszary, w jakich ocenia się funkcjonowanie dziecka, dotyczą rozwoju emocjonalnego, społecznego, poznawczego, fizycznego, zdolności matematycznych i językowych. Jednak w przypadku dziecka z orzeczeniem o niedostosowaniu lub zagrożeniu niedostosowaniem można dodatkowo wykorzystać obszary funkcjonowania specyficzne dla diagnozy socjoterapeutycznej: ja-dorośli, ja-rówieśnicy, ja-zadanie oraz ja-ja. Przemawia za tym fakt, że dzięki analizie tych czterech obszarów można określić w bardziej szczegółowy i pogłębiony sposób istotę nieprawidłowego zachowania się dziecka, a następnie wyznaczyć kluczowe kierunki oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Znaczenie i zakres tych obszarów przedstawiono w oparciu o pracę Jarosława Jagieły (2009, s. 44-48) i praktykę pedagogiczną.

Obszar ja-dorośli odnosi się do oceny funkcjonowania dziecka w relacji z osobami dorosłymi, którą można dokonać analizując sposób komunikacji z dorosłymi, wyrażanie emocji i zgłaszanie potrzeb. O nieprawidłowościach w tych zakresach świadczą m.in. takie zachowania, jak: kłamstwa, ukrywanie informacji, agresja werbalna w stosunku do dorosłych, manipulowanie nimi, roszczeniowość, zmniejszenie dystansu, przyciąganie uwagi lub szukanie kontaktu z dorosłym przez złe zachowanie. Osoby dorosłe powinny być dla dziecka wsparciem i punktem odniesienia w jego poszukiwaniach własnej tożsamości. Wyjaśnianie świata dokonywane przez dorosłych oraz stawianie rozsądnych granic dają dziecku poczucie bezpieczeństwa i stabilności. Bez dobrych i bezpiecznych relacji z dorosłymi dziecko będzie miało wiele dodatkowych trudności w procesie dojrzewania. Znaczenie tego obszaru szczególnie uwidacznia się we wspomnianym zjawisku zorientowania rówieśniczego.

Celem pracy w tym obszarze jest przywrócenie dorosłym właściwego miejsca w świecie dziecka i wzbudzenie zaufania do nich. Do kluczowych kompetencji dziecka, które powinno ono nabyć, zalicza się: wyrażanie swoich potrzeb i uczuć w nieagresywny sposób, korzystanie ze wsparcia, wyrażanie i przyjmowanie krytyki oraz odmowy.

Obszar ja-rówieśnicy dotyczy funkcjonowania w grupie rówieśniczej, jest bardzo ważny ze względu na etap w społecznym rozwoju dzieci i młodzieży, w którym w naturalny sposób rówieśnicy zaczynają nabierać coraz większego znaczenia i zajmować coraz więcej miejsca i czasu w życiu dziecka. Dlatego zaburzenia w tym obszarze funkcjonowania i związane z nim poczucie osamotnienia i lęku są bardzo dotkliwe. Objawiają się m.in. w agresji werbalnej i niewerbalnej wobec rówieśników, nadmiernej rywalizacji, poniżaniu lub zaczepianiu innych lub izolowaniu się. W tym wypadku praca powinna zmierzać w stronę wyposażenia dziecka w następujące umiejętności: współdziałanie z innymi, bezpieczne rozwiązywanie konfliktów, aktywne słuchanie, dzielenie się swoimi przeżyciami i emocjami, wyrażanie sądów bez narzucania ich i oceniania osób o odmiennym zdaniu.

W przestrzeni edukacyjnej duże znaczenie ma obszar ja-zadania, bowiem rzeczywistość szkolna skoncentrowana jest na ocenie uczniów w kontekście określonych sytuacji zadaniowych. Wcześniejsze doświadczenia, sukcesy i porażki mają duże znaczenie w postrzeganiu przez ucznia swojej sprawczości, umiejętności i efektywności. Jeśli te doświadczenia miały charakter traumatyzujący, mogą utrwalić przekonanie dziecka o własnej nieudolności, nieadekwatności i beznadziejności. O zaburzeniach w tym obszarze świadczą m.in. unikanie zadań, rezygnowanie z nich przy pierwszej trudności, dezorganizacja przy realizowaniu zadania, szukanie osób mogących wyręczyć w zadaniu, werbalne sygnały o braku umiejętności jeszcze przed podjęciem zadania. Praca z dzieckiem powinna być zatem nakierowana na adekwatne do możliwości określanie celów, organizowanie i planowanie zadań z podziałem na etapy.

Ostatni obszar, ja-ja, przejawia się częściowo w poprzednich trzech i dotyczy obrazu własnej osoby. Jest on budowany na drodze wcześniejszych doświadczeń, otrzymywanych informacji zwrotnych i refleksji nad sobą. W przypadku osób niedostosowanych społecznie ten obraz zazwyczaj nie jest pozytywny, a dodatkowo ulega utrwaleniu poprzez reakcje otoczenia na nieprawidłowe zachowanie dziecka lub nastolatka. Zaburzone funkcjonowanie w obszarze ja-ja uwidacznia się m.in. w werbalizacji swojej nieadekwatności, trudnościach w mówieniu o sobie, deprecjonowaniu własnej

osoby, podatności na wszelkie wpływy, braku umiejętności budowania trwałej relacji z innymi. Celem pracy w tym obszarze jest przywrócenie dziecku właściwego obrazu własnej osoby i poczucia własnej wartości poprzez pomoc w nabyciu umiejętności: koncentrowania się na sobie i swoich stanach emocjonalnych, nazywania swoich potrzeb i preferencji, identyfikowania własnych zasobów.

Uwzględnienie tych obszarów w diagnozie funkcjonalnej stanowi dobry punkt wyjścia projektowania metod i form pracy z dzieckiem w taki sposób, aby korygowały one dotychczasowe sądy urazowe oraz nie dodawały negatywnych doświadczeń. Jednocześnie ułatwia określenie priorytetów w pracy, a także pozwala na pełniejsze sprawdzenie skuteczności indywidualnego programu.

W diagnozie funkcjonalnej przydatne jest analizowanie poszczególnych negatywnych zachowań dziecka (np. węgry, bójkę, uzależnienia) z wykorzystaniem modelu diagnozy psychoterapeutycznej Kanfera i Sasłowa, opisanego przez Ostrowską (1985, s. 121-122). Obejmuje on siedem etapów:

1. Zebranie informacji na temat zaburzeń w zachowaniu (czyli rozpoznanie problemu).
2. Rozpatrzenie warunków, w jakich osoba badana funkcjonuje pod kątem wzmacniania przez te warunki i osoby sytuacji problemowej.
3. Znalezienie czynników motywacyjnych inicjujących lub podtrzymujących nieaprobowane zachowanie społeczne.
4. Poznanie wyposażenia biologicznego jednostki, jej socjokulturowych doświadczeń i wzorów uzyskiwania sukcesu pod kątem ułatwiania lub utrudniania procesu uczenia się zachowań nonkonformistycznych.
5. Poznanie mechanizmów i poziomów samokontroli.
6. Poznanie i analiza społecznych interakcji osoby badanej.
7. Analiza środowiska społeczno-fizycznego i kulturowego, osiągnięcia sukcesu, przez zachowania akceptowane lub nie, przede wszystkim w aspekcie funkcjonujących wzorów aprobowanych społecznie.

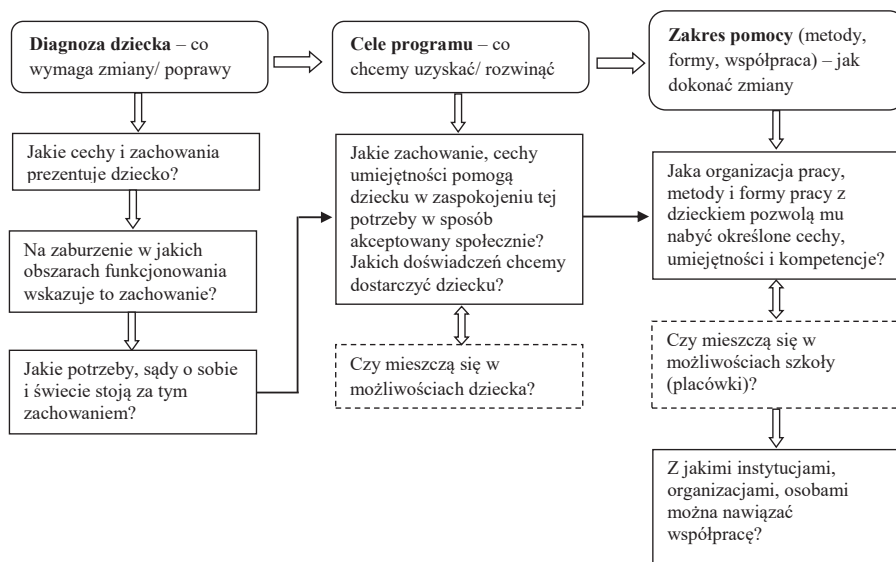
Na szczególną uwagę zasługuje pkt 3 przytoczonego modelu, bowiem nakierowuje na motywację danych zachowań, pozwalając odkryć to, co jednostką kieruje, co osoba osiąga dzięki danemu zachowaniu, a dokładniej, jakie jej potrzeby to zachowanie zaspokaja (np. potrzebę kontaktu z dorosłym, przynależności do grupy, poczucia kontroli – bezpieczeństwa, aktywności fizycznej itd.). Identyfikacja potrzeb stojących za kłopotliwymi zachowaniami umożliwia zespołowi zaprojektowanie takich działań, które

odpowiedzą na potrzeby ucznia w sposób akceptowany społecznie, ograniczając w ten sposób chęć zaspokajania ich na własną rękę.

Kolejny kluczowy element konstruowania programów indywidualnych stanowią cele edukacyjne i terapeutyczne, które powinny wynikać bezpośrednio z orzeczenia i diagnozy funkcjonalnej. Cele edukacyjne muszą być konkretne, jasne, krótkoterminowe, mierzalne i powiązane z obowiązującą podstawą programową oraz powinny uwzględniać indywidualne możliwości i potrzeby uczniów, np. tempo uczenia się czy braki edukacyjne (Leśniewska, Puchała, Zaremba 2011, s. 27-28). W przypadku uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem, którzy pozostają w normie intelektualnej oraz nie mają innych dodatkowych dysfunkcji i zaburzeń, cele te będą koncentrowały się przede wszystkim na realizacji podstawy programowej, podniesieniu frekwencji ucznia oraz wyrównaniu braków edukacyjnych powstałych w wyniku wagarowania, zaniedbania nauki itp. W takich sytuacjach punkt ciężkości w pracy może się przesunąć w kierunku celów terapeutycznych, które w dużej mierze zależą od jakości relacji pomiędzy uczniem a nauczycielami oraz dobrego doboru metod i form pracy. Powinny one stanowić uzupełnienie celów edukacyjnych i zmierzać do pokonania przez dziecko kluczowych trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym. Aby dobrze je sformułować, trzeba spojrzeć na ucznia w całościowy sposób, uwzględniając stan obecny i stan oczekiwany oraz poziom rozbieżności między tymi obrazami. Cele terapeutyczne powinny mieć na względzie polepszenie funkcjonowania ucznia w omawianych obszarach wyróżnionych w diagnozie funkcjonalnej, jednak nie od razu możliwa jest poprawa wszystkiego. Dziecko funkcjonowało w swoich zaburzonych zachowaniach najprawdopodobniej przez długi czas, dlatego wyznaczając cele, należy mieć na uwadze określenie priorytetów w pracy. Niestety zmiana zachowań i przekonań wymaga wiele wysiłku i lat pracy, a efekty i tak mogą być trudno dostrzegalne.

Określanie celów edukacyjnych i terapeutycznych jest szczególnie istotne w opracowywaniu IPET-ów dla dzieci z orzeczeniem o niedostosowaniu społecznym i zagrożeniu nim, ponieważ cele te stanowią pomost pomiędzy diagnozą funkcjonalną a zakresem pomocy udzielanej dziecku. Zależność tę dobrze widać na schemacie 1, ukazującym poszczególne kroki pomocne w projektowaniu indywidualnego programu.

Schemat 1. Model zależności pomiędzy elementami strukturalnymi indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych



Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym elementem koniecznym do opracowania jest zakres i sposób dostosowania programu i wymagań edukacyjnych. Ta część programu powinna zawierać informacje dotyczące warunków edukacyjnych, technik, form i metod pracy, prac domowych, sposobów weryfikacji wiedzy i sposobów oceny. Można wyodrębnić poziom ogólnoszkolny i przedmiotowy. Ten drugi powinien zawierać zakres dostosowania treści z podstawy programowej i metod pracy na danym przedmiocie. W pracy z uczniami z omawianym typem orzeczenia ważne jest takie dopasowanie wymagań, które będzie stwarzało szansę na doświadczanie sukcesów, dostarczało pozytywnych doświadczeń i dawało poczucie własnej skuteczności. W pracy edukacyjnej z taką młodzieżą często trzeba zrezygnować ze standardowych metod nauczania na rzecz alternatywnych i aktywizujących metod i form, np. takich jak:

- wycieczki, podczas których poszczególni uczniowie (lub kilkuosobowe grupy) wcielaliby się na danym fragmencie trasy w rolę przewodników i opowiadali reszcie klasy o oglądanych zabytkach, eksponatach, regionach, wydarzeniach historycznych, związanych ze zwiedzanymi miejscami lub nazwami ulic; spotkania z żywą historią;

- metoda projektów;
- gry dydaktyczne;
- układanie przez uczniów pytań do tekstu lub lektury, która ma być opanowana;
- dramy - włączenie elementów teatralnych do edukacji, np. odgrywanie przez uczniów kluczowych wydarzeń historycznych lub fragmentów lektur szkolnych;
- filmy i prezentacje multimedialne, wykorzystanie technologii informacyjnych (np. prowadzenie bloga Balladyny lub Wokulskiego);
- dyskusje i debaty klasowe.

W sytuacji pracy z uczniami nieakceptowanymi przez klasę należy ograniczyć sytuacje odniesienia przez ucznia porażki na forum klasy, np. poprzez przepytывanie z zadanej partii materiału indywidualnie, poza klasą. Sposób pracy z uczniem trzeba też dostosować do jego możliwości i indywidualnego tempa pracy. Szczególnie istotna jest także kwestia oceniania, które zazwyczaj bardzo wpływa na poziom samooceny oraz na wizerunek ucznia w oczach klasy i rodziców.

Ocenianie kształtujące (OK), stosowane przez nauczyciela lub wychowawcę, może mieć duże znaczenie w procesie nauczania i wychowania uczniów niedostosowanych społecznie. Danuta Sterna (2006) wskazuje najważniejsze jego elementy. Pierwszy to określenie celu, który nauczyciel ma podać, konkretnie mówiąc - nad czym klasa będzie pracować, zaś wychowanek sam wyznacza sobie cel, który mógłby zrealizować w pracy nad sobą (może on dotyczyć poprawy ocen, zachowania, frekwencji, punktualności, prac domowych itp.). Następnie nauczyciel ustala z uczniami jasne i zrozumiałe kryteria oceniania, czyli tzw. NaCoBeZu - na co będziemy zwracać uwagę. Wychowawca może tu skonsultować z uczniami sposób weryfikowania celu dotyczącego pracy nad sobą. Kolejnym elementem OK jest informacja zwrotna - nauczyciel wskazuje na poprawne elementy pracy wychowanka, na to, co wymaga poprawy i jak można osiągnąć ją w zachowaniu oraz wyznacza kierunek dalszej pracy. Ważne jest, aby rozróżnić oceny kształtujące od sumujących, które często zaniżają motywację uczniów do pracy. Następny krok w OK to zaproszenie do współpracy rodziców, którzy mogą stanowić istotne wsparcie przede wszystkim dla podopiecznego, ale również dla wychowawcy. Ponadto ważne jest formułowanie pytań kluczowych, które mogłyby zainspirować uczniów do pracy nad sobą czy do głębszego zaangażowania w lekcję. Jeden z najważniejszych elementów OK stanowi informacja zwrotna, dzięki której wychowanek weryfikuje razem z wychowawcą rezultaty swojej pracy

i ustala kierunek dalszych działań. Ważne są również ocena koleżeń-
ska oraz samoocena. Nauczyciel może wprowadzić ocenianie wzajemne
uczniów w klasie w oparciu o kryteria oceniania, co uczy wychowanków
sprawiedliwego spojrzenia na rówieśników. Jeśli podopieczny jest w stanie
dokonać oceny swojego zachowania i pracy w rzetelny sposób, wolny od
ocen destrukcyjnych, to staje się kreatorem własnej ścieżki edukacyjnej,
coraz głębiej poznaje siebie i rozwija się jako osoba (Sterna 2006, s. 148-
-151; Bator 2011, s. 16-18).

Opisując zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów
w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, należy uwzględnić
przede wszystkim działania o charakterze resocjalizacyjnym, a w przy-
padku uczniów zagrożonych niedostosowaniem – działania o charakte-
rze socjoterapeutycznym. Pierwszy rodzaj działań wiąże się z naprawą
moralno-obyczajową wychowanków, wtórną socjalizacją umożliwiającą
rekonstrukcję mechanizmów osobowościowych sprzyjających utrzymaniu
kontroli nad sobą i otoczeniem. Ma on doprowadzić do ukształtowania
jednostki uspołecznionej, twórczej i odpowiedzialnej, co dokonuje się
poprzez ograniczenie czynników ryzyka, zmianę dominacji i integracji
postaw (Kalinowski 2008). Ważną kwestią wychowania resocjalizującego
jest relacja wychowawcy z wychowankiem, stanowiąca warunek skutecz-
ności większości metod resocjalizacyjnych.

Działania socjoterapeutyczne mają na celu dostarczenie wychowan-
kowi doświadczeń korygujących powstałe u niego sądy urazowe o sobie,
innych ludziach i świecie. Przez socjoterapię możemy rozumieć „bezpo-
średnią formę pomocy między psychoterapią a treningiem interpersonal-
nym, adresowaną do dzieci i młodzieży z zachowaniami kłopotliwymi,
przyjmującą postać strukturalizowanych spotkań grupowych, które służą
realizacji celów terapeutyczne, edukacyjnych i rozwojowych” (Sawicka
1999, s. 7). Do zadań socjoterapii należą:

- przebudowa negatywnych sądów wychowanka;
- poprawa funkcjonowania interpersonalnego ucznia i nabycie przez
niego nowych wzorców zachowań;
- nabycie umiejętności rozwiązywania konfliktów;
- rozwijanie umiejętności pełnienia ról społecznych;
- przeżycie przez dziecko doświadczeń korygujących doświadczenia
urazowe;
- odreagowanie napięć emocjonalnych (Wilk 2014, s. 22-23).

Działania o danym charakterze powinny być podejmowane
przez wszystkich nauczycieli i specjalistów w ramach ich możliwości

i kompetencji w taki sposób, aby się wzajemnie uzupełniały. W przypadku działań socjoterapeutycznych bardzo ważne jest, by nauczyciele w trakcie swojej pracy dydaktycznej nie dokładali dziecku sądów urazowych, ale wspierali proces terapeutyczny poprzez odpowiednią komunikację, konsekwencję, zrozumienie trudności. W określaniu zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów przydatne może być odwołanie się do sześciu filarów budujących odporność psychiczną u dzieci z zaburzeniami zachowania: poczucie bezpieczeństwa, odnoszenie sukcesów w szkole, wspierająca, prospołeczna grupa rówieśnicza, rozwijanie talentów i zainteresowań, przyjęcie pozytywnych wartości i wykształcenie empatii, rozwinięte kompetencje społeczne i poczucie własnej skuteczności (Opora 2014, s. 129-144).

W części programu indywidualnego poświęconej organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej należy odnieść się do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym jedną z najlepszych form pomocy stanowią zajęcia socjoterapeutyczne. Jednak nie każdy uczeń z takim orzeczeniem będzie w stanie właściwie funkcjonować w grupie socjoterapeutycznej. Czasem potrzebna okaże się najpierw indywidualna praca z socjoterapeutą lub psychologiem w celu przygotowania do wejścia do grupy. Zdecydowanie socjoterapia jest niewskazaną formą dla uczniów z patologicznym typem funkcjonowania osobowości, zwłaszcza rozwijającym się w stronę psychopatii, narcyzmu czy *borderline*. Osoby te mogą prowokować prowadzących zajęcia i grupę, walczyć i niszczyć przymierze terapeutyczne (Wilk 2014, s. 130-139). Uczeń, który nagminnie i poważnie narusza zasady pracy grupy socjoterapeutycznej, nie tylko nie zyskuje potrzebnej mu pomocy, a dodatkowo staje się źródłem negatywnego modelowania i doświadczeń urazowych dla innych uczestników. Dlatego dobór tej formy pomocy powinien być przemyślany. W przeciwnym razie konieczne może być usunięcie ucznia z tej grupy (Rubaj 2015, s. 29). Do zajęć specjalistycznych przydatnych w pracy z młodymi osobami niedostosowanymi społecznie i zagrożonymi niedostosowaniem zalicza się jeszcze Trening Zastępowania Agresji (w tym lub oddzielnie: trening umiejętności społecznych i trening wnioskowania moralnego), arteterapię i muzykoterapię, trening komunikacji (np. warsztaty Porozumienie Bez Przemocy, trening interpersonalny itp.).

Ostatni element dotyczy wspierania rodziców/ opiekunów i współpracy z innymi instytucjami. Wsparcie rodziców i nawiązanie z nimi współpracy dla dobra dziecka stanowi niezwykle ważną sprawę. Jednak wielokrotnie jest to zadanie bardzo trudne, bowiem niedostosowanie społeczne ucznia ma bardzo często korzenie właśnie w środowisku rodzinnym. Rodzice nie sprawdzają się w roli dorosłych odpowiedzialnie wprowadzających w świat swoje potomstwo, nie potrafią zaspokoić ich potrzeb emocjonalnych lub są zbyt zajęci walką o codzienny byt, aby zajmować się dziećmi. Zdarza się, że nie angażują się w karierę edukacyjną swoich dzieci lub czynią to tylko pozornie. Czasami bardzo chcieliby pomóc swojemu dziecku, ale brakuje im wiedzy i umiejętności, dlatego powielają błędy wychowawcze, potęgując wadliwe zachowanie dziecka. Ze względu na dużą różnorodność zachowań i postaw rodziców pierwszym krokiem powinno być ustalenie sytuacji rodzinnej dziecka i próba określenia gotowości rodzica do skorzystania z pomocy i nawiązania współpracy, bowiem z każdym „typem” rodziców podejmuje się nieco odmienny zakres współpracy. W sytuacji, gdy brakuje zaangażowania w wychowanie dziecka, a dodatkowo sytuacja rodzinna jest trudna, może okazać się pomocne nawiązanie współpracy z Ośrodkiem Pomocy Społecznej i doprowadzenie do sytuacji, by w rodzinie pojawił się asystent. Ważne są też indywidualne spotkania rodzica z psychologiem lub pedagogiem szkolnym i rozmowa o sytuacji oraz potrzebach dziecka. Można też zawrzeć z rodzicem i dzieckiem kontrakt obejmujący zakres współpracy lub pracować z rodzicami metodą tutoringu. Kiedy rodzicom nie brakuje zaangażowania, ale nie potrafią poradzić sobie z dzieckiem, pomocny może okazać się trening umiejętności wychowawczych lub komunikacyjnych albo samopomocowa grupa wsparcia prowadzona w szkole lub poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niekiedy kluczowe jest wypracowanie wraz z rodzicem wspólnej strategii postępowania z dzieckiem, np. wyjaśnienie, jakie znaczenie ma konsekwentne wymaganie przestrzegania zasad.

Współpraca z innymi organizacjami i instytucjami jest szczególnie istotna zwłaszcza wtedy, gdy sama szkoła lub placówka nie może wypełnić zaleceń wynikających z orzeczenia. Zawsze warto mieć stały kontakt z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która poza dalszą diagnozą dziecka poprowadzi zajęcia i warsztaty dla uczniów i rodziców. W sytuacji dzieci zagrożonych niedostosowaniem, które nie przybywają w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych lub socjoterapeutycznych, warto nawiązać współpracę z ogniskami wychowawczymi, świetlicami środowiskowymi lub socjoterapeutycznymi, w których dziecko uzyska również pomoc

w przezwyciężeniu trudności edukacyjnych i emocjonalnych. Można też podać miejsca, w których uczniowie będą mogli odbywać wolontariat, który ma szereg korzyści dla młodzieży niedostosowanej społecznie: rozwija empatię i kompetencje społeczne, jest źródłem dobrych doświadczeń o własnych możliwościach (Trojanowska 2015).

Pracę nad programem wieńczy spotkanie z rodzicem, który powinien złożyć podpis pod tym dokumentem i otrzymać jego kopię. Również dyrektor placówki swoim podpisem zatwierdza IPET do realizacji. Jednak praca zespołu się nie kończy, bowiem program musi zostać poddany ewaluacji, wymagana jest systematyczna diagnoza funkcjonalna dziecka, aby sprawdzić skuteczność realizacji założonych celów.

Na każdym etapie tworzenia i realizacji programu zespołowi powinno przyświecać pytanie o aktualne potrzeby dziecka: fizyczne, rozwojowe, edukacyjne i społeczne. Wiele niepoprawnych zachowań dzieci i młodzieży stanowi bowiem implikację frustracji potrzeb, które dzieci starają się zaspokoić na swój – często destrukcyjny – sposób. Dzięki temu indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla dziecka z zaburzeniami zachowania będzie szansą na bezpieczne i wyważone uzupełnienie deficytów i funkcjonowanie w zespole klasowym bez zbędnego narażania się na odniesienie porażki edukacyjnej lub społecznej. Trzeba też pamiętać, że sam IPET, choć ważny i konieczny do pracy z uczniem, stanowi jedynie początek drogi do sukcesu edukacyjnego i rozwojowego dziecka. Kluczowe jest natomiast cierpliwe, sumienne i pełne wyrozumiałości wdrażanie tego programu.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym (propozycja)

I. PODSTAWOWE DANE O UCZNIU I PROGRAMIE			
Imię dziecka	Anna	Nazwisko dziecka	Kowalska
Data urodzenia	23.03.2003	Miejsce urodzenia	Warszawa
Adres zamieszkania			
Dane szkoły (placówki)			
Klasa (grupa)			
Wychowawca			
Rok szkolny			
Kierownik Zespołu			
Członkowie Zespołu	wychowawca klasy wychowawca grupy nauczyciel matematyki pedagog socjoterapeuta		
Data opracowania IPET-u	20.09.2016		
Czas realizacji programu	okres jednego roku		
Podstawa opracowania programu	Orzeczenie o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym – w tym miejscu należy podać nr orzeczenia i dane jednostki, która je wystawiła.		
II. DIAGNOZA FUNKCJONALNA przeprowadzona na podstawie obserwacji i dokumentacji			
Mocne strony		Słabe strony	
Rozwój fizyczny i ogólny stan zdrowia			
Ogólny rozwój fizyczny jest prawidłowy, uczennica jest wysportowana, lubi ruch, bieganie i grę w siatkówkę.		Uczennica ma słabą odporność, często choruje na zapalenie migdałków. Niewielka niedowaga.	
Rozwój poznawczy, wiedza i umiejętności w obrębie przedmiotów szkolnych, zainteresowania poznawcze			
Anna znajduje się w normie intelektualnej. Dobrze rozwinięte myślenie matematyczne, liczenie w pamięci. Szybko uczy się mechanizmów czynności matematycznych i schematów postępowania. Trudności kompensuje spostrzegawczością i dobrą pamięcią wzrokową oraz wykonawczą. Zainteresowana biologią.		W trakcie nauki łatwo się rozprasza, trudno jej się skoncentrować na zadaniu. W porównaniu z rówieśnikami odznacza się mniejszą wiedzą pojęciową, nabytą. Ma trudności z czytaniem ze zrozumieniem, nie koncentruje się na przeczytanych treściach, w związku z czym nie jest w stanie przyswoić bardziej obszernych tekstów. Największe problemy sprawiają jej języki, historia, geografia i fizyka. Ma trudności z samodzielnym myśleniem przyczynowo-skutkowym w odniesieniu do podanych faktów.	

Obszar funkcjonowania ja-dorośli	
Potrafi komunikować swoje potrzeby i oczekiwania. Często poszukuje kontaktu z osobami dorosłymi i ich uwagi – wtedy słucha i wypełnia polecenia.	Bardzo źle znosi odmowę lub wypełnianie poleceń niezgodnych z jej oczekiwaniami – wykazuje wtedy silną agresję werbalną w stosunku do dorosłych, szuka sposobów na przekroczenie stawianych granic. Manipuluje osobami dorosłymi, często kłamie. Relację z dorosłymi chce budować na zasadzie partnerstwa.
Obszar funkcjonowania ja-rówieśniczy	
Bardzo potrzebuje relacji z rówieśnikami, potrafi być troskliwa i wspierająca w stosunku do lubianych koleżanek. Odpowiednio pokierowana dostrzega związek przyczynowo-skutkowy między swoim zachowaniem a niechęcią rówieśników do jej osoby.	Bardzo często zmienia grupę rówieśniczą i koleżanki, z którymi przebywa. Jest niezwykle podatna na wpływ osób, z którymi przebywa, kopiuje zachowania innych w zwielokrotniony sposób. W sytuacjach konfliktowych najpierw jest bardzo agresywna werbalnie i niewerbalnie, następnie całkowicie wycofuje się z grupy. Nie potrafi rozwiązywać konfliktów. Wobec osób słabszych, młodszych potrafi stosować przemoc fizyczną i psychiczną. Próbuje zdobyć uwagę rówieśników poprzez „popisywanie się”.
Obszar funkcjonowania ja-zadanie	
Chętna do wykonywania zadań wymagających aktywności ruchowej. Podchodzi do nich żywiołowo i energicznie. Zapala się do nowych pomysłów. Umie zaplanować działania i podzielić je na etapy.	Trudno jej wykonać założony plan działania. Łatwo się zniechęca, pierwsze trudności prowadzą do wycofania się z zadania. Oczekuje wyręczenia.
Obszar funkcjonowania ja-ja	
Potrafi mówić o sobie i swoich odczuciach, chociaż trudno rozstrzygnąć, które informacje są prawdziwe.	Trudności w wyrażaniu emocji w sposób bezpieczny dla siebie i innych. Niespójny obraz własnej osoby, duża ambiwalencja poczucia własnej wartości w zależności od czynników zewnętrznych, z przewagą bardzo niskiego poczucia własnej wartości. Często patrzy na siebie przez pryzmat posiadanych rzeczy.
Inne spostrzeżenia i informacje o funkcjonowaniu dziecka	
Obniżone procesy hamowania – trudności w samokontroli w sytuacji emocjonalnie trudnej. Negatywizm szkolny, wagary, kilkakrotne bójkі. Niekorzystna sytuacja rodzinna (śmierć ojca), trudna sytuacja materialna rodziny leży u podłoża kradzieży rzeczy, na które Anna nie może sobie pozwolić.	
III. CELE SZCZEGÓŁOWE PROGRAMU	
Edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – Osiągnięcie celów zgodnych z podstawą programową. – Podniesienie frekwencji do przynajmniej 80%. – Wzrost motywacji do nauki – zainteresowanie przedmiotami. – Podniesienie systematyczności nauki poprzez regularne odrabianie prac domowych. – Rozwijanie zainteresowań edukacyjnych. – Wyrównanie braków edukacyjnych (warto podać konkretne treści, które należy opanować w celu uzupełnienia braków – poniżej podano przykłady) z:

Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych...

	<ul style="list-style-type: none"> – geografii – umiejętność odczytywania mapy, strefy klimatyczne świata – fizyki – stany skupienia, energia potencjalna i kinetyczna; zasady dynamiki Newtona – języka polskiego – treść lektur, zasady pisania rozprawki i charakterystyki, części składowe zdań – języka angielskiego – czas teraźniejszy i przeszły, konstrukcja gramatyczna zdań, słownictwo z zakresu barw, narodowości, jedzenia, ubrań, czynności i aktywności dnia codziennego.
Terapeutyczne (socjoterapeutyczne, resocjalizacyjne)	<ul style="list-style-type: none"> – zwiększenie kontroli emocjonalnej – podwyższenie poczucia własnej wartości – zwiększenie pewności siebie – uzyskanie wglądu w siebie (w emocje i potrzeby) – rozwijanie strategii radzenie sobie w sytuacjach trudnych, stresowych, konfliktowych – budowanie właściwego poczucia sprawczości – radzenie sobie w sytuacji odmowy spełnienia oczekiwań – dostrzeganie i szanowanie granic własnych i innych ludzi – budowanie trwałych relacji opartych na uczciwości
IV. ZAKRES I SPOSÓB DOSTOSOWANIA PROGRAMU I WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH	
Poziom ogólnoszkolny	
Warunki edukacyjne	Uczennica powinna siedzieć blisko nauczyciela, najlepiej w pierwszej ławce przy biurku, uniemożliwienie korzystania z telefonu podczas lekcji.
Techniki pracy na zajęciach	<ul style="list-style-type: none"> – nawiązanie dobrego kontaktu z uczennicą – docenianie nawet drobnych postępów, nagradzanie słowne – jasne stawianie granic, zasad i wymagań oraz dopilnowanie ich przestrzegania – stosowanie jasnych informacji zwrotnych – praca indywidualna (ćwiczenia, karty pracy) – praca grupowa tylko w grupie dobranej przez nauczyciela – bieżące wyjaśnianie nierozumianych treści – dzielenie materiału na mniejsze partie – angażowanie ucznia w czynności ruchowe, angażujące w przebieg lekcji (np. prośba o zapisywanie na tablicy pomysłów klasy)
Metody pracy z dzieckiem	<p>Metody aktywizujące, stwarzające możliwości interakcji z nauczycielem i z klasą, umożliwiające obserwację i spontaniczne wypowiedzi, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – metody problemowe (dyskusje, debaty klasowe, akwarium, sześć kapeluszy) – metody ekspresyjne (dramy, gry dydaktyczne)
Prace domowe	<ul style="list-style-type: none"> – dostosowane do możliwości uczennicy – każda praca domowa powinna być sprawdzona
Sprawdzanie wiedzy i ocenianie	<ul style="list-style-type: none"> – jasne wskazanie treści koniecznych do opanowania („NaCoBeZu”) – ocenianie kształtujące

Poziom przedmiotowy			
Przedmiot: (edukacja)	język polski		Program:
Zakres dostosowania treści nauczania		Zakres dostosowania form i metod pracy	
Treści nauczania uczennica realizuje zgodnie podstawą programową, z pominięciem treści ponadprogramowych, które realizuje reszta klasy.		<ul style="list-style-type: none"> – wydłużony czas na zapoznanie się z treścią lektur – wydłużony czas na wykonanie domowych prac pisemnych – wykorzystanie metod dramowych i problemowych 	
V. ZAKRES ZINTEGROWANYCH DZIAŁAŃ NAUCZYCIELI I SPECJALISTÓW			
Rodzaj działań	Sposób i zakres realizacji		Uwagi
Resocjalizacyjne	–		–
Socjoterapeutyczne	<ul style="list-style-type: none"> – budowanie adekwatnego obrazu własnej osoby udzielanie informacji zwrotnych przez nauczycieli i klasę w ramach Oceniania Kształtującego oraz w ramach zajęć socjoterapeutycznych – pomoc w budowaniu dobrych relacji z rówieśnikami poprzez włączanie dobranych grup zadaniowych podczas lekcji przedmiotowych oraz zajęć socjoterapeutycznych – formułowanie zasad i norm funkcjonowania w klasie – włączenie w trening umiejętności społecznych prowadzony przez pedagoga szkolnego – praca z psychologiem szkolnym z zakresu strategii radzenia sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi – korygowanie doświadczeń i odreagowanie emocjonalne w grupie socjoterapeutycznej – stwarzanie sytuacji odnoszenia sukcesów w ramach nauki i grupy socjoterapeutycznej 		– zajęcia są formą wspierania procesu socjoterapeutycznego i mogą być podjęte dopiero, gdy uczennica przystosuje się do pracy w grupie socjoterapeutycznej
Inne: wspierające uczenia się	zajęcia proces	<ul style="list-style-type: none"> – bieżące konsultacje z nauczycielami, w sytuacji trudności z opanowaniem danych treści – opanowanie technik i zasad skutecznego uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> – odbywa się po zgłoszeniu przez uczennicę trudności – podczas spotkań z psychologiem lub pedagogiem
VI. ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ DLA UCZNI			
Formy i sposoby	Okres	Wymiar godzin	
Socjoterapia	cały rok szkolny	1 × 2 godz./tyg.	
Trening umiejętności społecznych	drugi semestr	1 × 2 godz./tyg.	
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	pierwszy semestr	4 × 1godz./tyg.	
Porady i konsultacje z psychologiem szkolnym	cały rok szkolny	2 × 1 godz./mies.	
Konsultacje z nauczycielami	cały rok szkolny	w miarę potrzeb	

VII. WSPÓLPRACA Z INSTYTUCJAMI I ORGANIZACJAMI		
Instytucja (nazwa i dane kontaktowe)	Zakres współpracy	Osoba odpowiedzialna za współpracę
Poradnia Psychologiczno- -Pedagogiczna	<ul style="list-style-type: none"> – w zakresie diagnozy dziecka i szkolenia nauczycieli – warsztaty umiejętności wychowawczych dla matki 	psycholog szkolny
Środowiskowe Ognisko Wychowawcze TPD	<ul style="list-style-type: none"> – pomoc w pracach domowych – konstruktywne zagospodarowanie czasu pozaszkolnego – kontakt z alternatywną grupą rówieśniczą 	pedagog szkolny
Poradnia Zdrowia Psychicznego	<ul style="list-style-type: none"> – diagnoza w stronę zaburzeń osobowości – dostarczenie informacji o funkcjonowaniu dziecka w środowisku szkolnym 	psycholog szkolny
FORMY I ZAKRES WSPARCIA RODZICÓW		
<ul style="list-style-type: none"> – Bieżące informowanie o absencji dziecka w szkole. – Indywidualne porady i konsultacje matki z psychologiem szkolnym dotyczące konsekwentnego postępowania z córką. – Warsztat umiejętności wychowawczych w poradni psychologiczno-pedagogicznej. 		

Bibliografia

- Bator D. (2011). Ocenianie kształtujące w praktyce. *Polski w praktyce*, 6, 16-19.
- Jagięła J. (2009). *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Kalinowski M. (2008). Struktura procesu resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kiliszek E. (2013). Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich. *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*, 21, 165-221.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Gruszczyńska K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Leśniewska K., Puchała E., Zaremba L. (2011). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*. Warszawa: MEN.
- Mudrecka I. (2013). Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji. *Resocjalizacja Polska*, 5, 49-60.
- Neufeld G., Maté G. (2016). *Więź. Dlaczego rodzice powinni być ważniejsi od rówieśników*. Tłum. P. Cieślak. Łódź: Galaktyka.

- Opora R. (2014). Systemowa pomoc dziecku z zaburzeniami zachowania. W: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Sopot: GWP.
- Ostrowska K. (1985). Teoretyczne przesłanki diagnozowania psychologicznego w kryminologii. *Studia Philosophiae Christianae*, 21/2, 113-127.
- Ostrowska K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pytka L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienie teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej* (2016). Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Rozporządzenia 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. z 7 maja 2013 r. Nr 228, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.
- Rubaj M. (2015). Praca z grupą w socjoterapii. W: E. Grudziwska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*. Warszawa: Difin.
- Sawicka K. (1999). Wstęp. W: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: CMPPP MEN, Seventh Sea.
- Stanik J.M. (2008). Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sterna D. (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Civitas.
- Trojanowska E. (2015). *Wolontariat jako metoda uspołeczniania uczniów niedostosowanych społecznie*. Warszawa: ORE.
- Wilk M. (2014). *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: GWP.
- Wysocka E. (2013). *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych

Streszczenie

Rozdział ukazuje główne zagadnienia dotyczące kształcenia dzieci cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. Opracowanie rozpoczyna prezentacja podstawowych kwestii związanych z diagnozą tej grupy uczniów, prowadzoną na potrzeby organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły. Następnie przedstawiono płaszczyzny projektowania działań edukacyjnych umożliwiających wspieranie cudzoziemców. Egzemplifikacją zawartych w artykule treści są praktyczne, autorskie narzędzia służące do pozyskiwania informacji niezbędnych w toku planowania pracy z uczniami cudzoziemskimi i tym samym w klasach zróżnicowanych kulturowo, w których funkcjonują uczniowie cudzoziemscy.

Słowa kluczowe: uczniowie cudzoziemscy, specjalne potrzeby edukacyjne, diagnozowanie, projektowanie działań edukacyjnych, pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Supporting foreign pupils with special educational needs in the context of individualization of work and school requirements

Summary

The article shows vital issues related to foreign children education with specific educational needs in the context of work individualization and school requirements. The paper starts with presentation of basic questions connected with the diagnosis of this group of students, conducted at school for educational-pedagogical and psychological-pedagogical purposes. Afterwards its authors present ways of designing educational activities

which enable the foreigners support. Exemplifications of issues included in the article are practical and useful authorial diagnostic tools subserve collecting essential information in the process of planning work with foreign students and culturally diverse classes where foreigners are present.

Key words: foreign students, specific educational needs, diagnose, designing educational activities, foreigners support

Wprowadzenie

Każdy uczeń rozpoczynający naukę w szkole znajduje się na pewnym poziomie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, ma odmienny bagaż doświadczeń życiowych i edukacyjnych, prezentuje inny typ inteligencji i posługuje się innymi strategiami uczenia się, a co za tym idzie, ma specyficzne potrzeby, oczekiwania i możliwości. Na pewno nie dotrzemy do wszystkich dzieci, stosując takie same polecenia, zadania, preferując jeden typ inteligencji, styl uczenia się, a także interpretując zachowania wszystkich uczniów przez pryzmat własnej kultury. Nie podlega dyskusji teza, że każde dziecko jest inne. Za sprawą przemian społeczno-kulturowych przestrzeń polskich szkół staje się jeszcze bardziej różnorodna. W klasach szkolnych, na korytarzach, poza zróżnicowaniem w zakresie biologicznym, ekonomicznym i społecznym, obserwujemy coraz szerszą gamę różnorodności kulturowej. Dzieje się to za sprawą przybywających do Polski nowych grup cudzoziemców, odznaczających się nieraz diametralnie odmienną od większości społeczeństwa przyjmującego przynależnością kulturową.

Celem rozdziału jest ukazanie wybranych zagadnień dotyczących kształcenia dzieci cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. Rozpoczyna się od prezentacji podstawowych kwestii związanych z diagnozą tej grupy uczniów, prowadzoną na potrzeby organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego oraz form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Następnie ukazuje płaszczyzny projektowania działań edukacyjnych umożliwiających wspieranie cudzoziemców. Do tekstu zostały załączone praktyczne narzędzia służące diagnozowaniu sytuacji szkolnej dzieci cudzoziemskich w momencie przyjęcia do nowej szkoły oraz planowaniu pracy z cudzoziemcami i tym samym klas zróżnicowanych kulturowo, do których należą.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni szkoły – zarys problematyki

Około 20–23% populacji uczniów (Bogdanowicz 1994) to dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE¹), które należy jak najszybciej rozpoznać i zdiagnozować. Im wcześniej to nastąpi, tym większa skuteczność w zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych tej grupy uczniów. Zagadnienia związane z organizacją procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi leżą obecnie w kręgu zainteresowania wielu ośrodków badawczych oraz osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną. Regulują je także Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. z 2013 r., poz. 532). Określenie *uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* dotyczy zarówno osób, które posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tych, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, ze wcześniejszym kształceniem za granicą, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). Takie rozumienie SPE ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów (MEN 2010).

Polska szkoła musi obecnie zmierzyć się z nowymi wyzwaniami wynikającymi ze zjawiska migracji, któremu często przypisuje się negatywne konotacje. Ruchy migracyjne w społeczeństwach europejskich stanowią jedną z podstawowych cech ich funkcjonowania. Pojawienie się w szkole uczniów cudzoziemskich czy dzieci reemigrantów może okazać się dużym wyzwaniem dla całej społeczności szkoły, a przede wszystkim dyrektora placówki, ale też nauczycieli, rodziców i uczniów. Muszą być

- 1 Według Marty Bogdanowicz specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) „odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń” (cyt. za: M. Bogdanowicz (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216).

oni przygotowani na przyjęcie uczniów, którzy będą kontynuowali naukę w nowych dla siebie warunkach². Zmiana specyfiki kulturowej polskich placówek edukacyjnych stawia przed kadrami pedagogicznymi priorytet ustawicznego rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy w warunkach różnicy. Coraz ważniejsza staje się również umiejętność diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających z odmienności językowej, kulturowej oraz specyfiki sytuacji życiowej tej grupy uczniów.

Ta zróżnicowana natura problemów towarzyszących kształceniu dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach nie zawsze jest dostrzegana, a nawet bardziej lub mniej świadomie pomijana przez dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli. Duża grupa nauczycieli nie bierze pod uwagę specyfiki wynikającej z odmienności powierzonych im placówce uczniów cudzoziemskich, a co za tym idzie, nie zalicza ich do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Diagnoza a projektowanie pracy z uczniami cudzoziemskimi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Obraz uczniów cudzoziemskich w szkole często wydaje się dosyć jednostronny. Uczniowie ci postrzegani są jako dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie ekonomicznym, słabo znające język polski, mające ogromne trudności w nauce, odznaczające się niską frekwencją i motywacją do nauki, zagubione, wyizolowane, często sprawiające problemy wychowawcze, ich rodzice przejawiają trudności w kontaktach z kadrami szkoły i w niewielkim stopniu interesują się edukacją swego potomstwa (Błęszyńska 2011, s. 98 i nast.).

Ten uproszczony obraz dzieci cudzoziemskich, nieco stereotypowy, najczęściej kreowany jest na podstawie opinii krążących w środowisku, mediach, niekoniecznie opartych na rzetelnej diagnozie sytuacji tych dzieci. Pomija się problemy dzieci cudzoziemskich o charakterze społecznym i psychologicznym.

Prowadzenie badań diagnostycznych w warunkach między- i wielokulturowości wymaga od diagnosty wielu kompetencji, a szczególnie

2 Edukacja w Polsce jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów, w tym także uczniów cudzoziemskich. Obowiązek ten określa zarówno prawo międzynarodowe, jak i prawo wewnętrzne. Zob. art. 70 Konstytucji RP; art. 94a Ustawy o systemie oświaty (DzU. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64, 195).

po głębszej świadomości i wrażliwości na różnorodność. Proces diagnozowania dzieci cudzoziemskich jest jednym z ważniejszych współczesnych wyzwań diagnostów (Bajkowski 2014, s. 21). Przy czym należy pamiętać, że diagnosta to nie tylko pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale ta rola immanentnie wpisana jest w pracę każdego dyrektora, pedagoga szkolnego, jak i zespołu nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów. Holistyczna, wieloaspektowa diagnoza stanowi warunek wspierania rozwoju każdego ucznia (więcej zob. Nikitorowicz 2003, s. 33-41). Od profesjonalnego rozpoznania sytuacji i potrzeb dzieci cudzoziemskich w dużej mierze zależy jakość i efektywność działania kadry pedagogicznej oraz pomyślność procesów edukacji i integracji tej grupy uczniów. Diagnoza powinna być więc podstawą projektowania indywidualnych, jak i grupowych działań edukacyjno-wychowawczych adresowanych do dzieci cudzoziemskich oraz klas zróżnicowanych kulturowo.

Nawiązanie kontaktu z uczniami (także z ich rodzicami/ opiekunami prawnymi), przynależącymi do innej niż polska kultura (również posługującymi się innym językiem), może stanowić wielkie wyzwanie i trudność. Dzieci imigrantów socjalizowane były w warunkach społecznych odmiennych od polskich, w związku z tym można oczekiwać wystąpienia u nich zarówno problemów językowych, jak i tych związanych z różnicami kulturowymi (por. Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in. 2013, s. 20-21). To, co jest bardzo dobrze znane dziecku polskiemu, może okazać się niezrozumiałe dla dziecka z innego kręgu kulturowego (np. zasady publicznego zabierania głosu podczas lekcji)³.

Kolejny problem, szczególnie wśród dzieci uchodźców z państw dotkniętych wojną lub prześladowaniem, stanowi nieufność wobec instytucji. Dyrektor placówki, pedagog szkolny czy nauczyciel może być często odbierany przez uczniów cudzoziemskich i ich rodziców jako przedstawiciel instytucji. Pojawia się wówczas nie tylko bariera językowa, ale też lęk i podejrzliwość co do treści zadawanych pytań. Wypowiedzi dotyczące sytuacji osobistej uchodźców mogą być wówczas niepełne bądź nieprawdziwe. Warunkiem zaś rzetelnego rozpoznania sytuacji dzieci, które mają rozpocząć naukę w danej szkole, jest nawiązanie partnerskiej relacji z osobą prowadzącą rozmowę. Pozytywny kontakt osób badanych z diagnostą może zaowocować zwiększeniem motywacji do wykonywania

3 Często np. zdarza się, że dziewczynki narodowości czeczeńskiej podczas publicznego zabierania głosu oddają pierwszeństwo chłopcom, co wynika z zasad funkcjonujących w obrębie ich kultury.

zadań testowych, zaś odpowiedzi dzieci i rodziców będą pozbawiane strachu i nieufności (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in. 2013, s. 50-54).

Najpoważniejszą barierę w toku rozpoznawania sytuacji dzieci posługujących się różnymi językami, a także o odmiennej przynależności kulturowej, stanowi ich stopień znajomości języka polskiego. Większość dzieci, które trafiają do polskich szkół, nie zna języka polskiego lub nie osiąga poziomu biegłości językowej niezbędnej do zrozumienia poleceń i treści zawartych w testach i zadaniach szkolnych. Obniżone oceny szkolne są wówczas często wynikiem niezrozumienia treści zadań na poziomie językowym lub niezajomości różnego rodzaju pojęć, a nie braku logicznego myślenia.

Pojawienie się w placówce oświatowej dzieci przybywających spoza granic Polski wpływa na określone zadania szkoły wynikające z zapisów prawa (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453). Nasze dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki ucznia cudzoziemskiego wykracza poza standardy pracy wielu szkół i wymaga systematycznego prowadzenia prac diagnozujących i monitorujących sytuację dziecka cudzoziemskiego oraz dostosowania warunków pracy placówek oświatowych do potrzeb tej kategorii uczniów. Najbardziej pożądane byłoby, aby szkoła miała opracowane procedury przyjmowania do szkoły dzieci cudzoziemskich.

Wstępne rozpoznanie sytuacji prawnej i rodzinnej nowych uczniów, przed przyjęciem do szkoły i zakwalifikowaniem do odpowiedniej klasy, należy do zadań dyrektora danej placówki. Jeśli istnieje taka możliwość, dyrektor powinien dokonać diagnozy sytuacji dziecka, korzystając z kompetencji pomocy nauczyciela/ asystenta międzykulturowego⁴, osoby władającej językiem kraju pochodzenia dziecka i jego rodziców. Na początku dyrektor powinien przeanalizować dokumenty przedstawione przez rodziców dziecka (np. świadectwa szkolne, dokumenty Urzędu do Spraw Cudzoziemców, opinie z poprzednich szkół), ewentualnie zwrócić się z prośbą o przetłumaczenie tych dokumentów na język polski. Zdarza się, że dzieci uchodźcze trafiają do szkół bez świadectw szkolnych i innych dokumentów potwierdzających wcześniejszą edukację. Wówczas dyrektor, kwalifikując ucznia do odpowiedniej klasy, zmuszony jest oprzeć się

4 Termin *pomoc nauczyciela* pochodzi z art. 94a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195). W praktyce używany jest również termin *asystent międzykulturowy/ asystent kulturowy*. Zakres obowiązków asystenta w pełni pokrywa się z zadaniami pomocy nauczyciela zapisanymi w ustawie.

jedynie na przeprowadzonej rozmowie/ wywiadzie z rodzicami dziecka i samym dzieckiem. Wywiad stanowi bardzo ważny element procesu przyjmowania cudzoziemca do szkoły, ponieważ dane zebrane podczas wywiadu są często jedynym źródłem wiedzy o dziecku i pozwolą zaplanować odpowiednie wsparcie, przewidzieć trudności, a tym samym ułatwić włączenie się dziecka do systemu edukacji. W wywiadzie powinny pojawić się pytania istotne z punktu widzenia szkoły. W trakcie wywiadu dyrektor winien pozyskać informacje na temat sytuacji prawnej rodziny, jej miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej, rodzaju świadczeń, które otrzymuje rodzina i dziecko (zob. załącznik nr 1: Kwestionariusz wywiadu dyrektora szkoły z rodzicami/ opiekunami prawnymi ucznia cudzoziemskiego). Znaczącą barierę w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców stanowią klasyfikowanie dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem, bez diagnozy). Niejednokrotnie dyrektorzy szkół są zdania, że dzieci cudzoziemskie ze względu na nieznaną języka polskiego lepiej skierować do klas niższych (najczęściej I–III). Występowanie różnicy wieku utrudnia wówczas, i tak niełatwe, kontakty rówieśnicze oraz powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem może być m.in. przedwczesne opuszczanie systemu edukacji przez tę grupę uczniów (Potoniec 2015, s. 65).

Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci cudzoziemskich w kontekście organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły

Dalsze czynności dyrektora i nauczycieli w placówce, w której pojawili się uczniowie cudzoziemscy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinny polegać na organizacji procesu ich wspierania na terenie szkoły.

Wskazane jest, aby dyrektor powołał zespół nauczycieli odpowiedzialnych za określenie kolejności działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych adresowanych do dzieci cudzoziemskich, mających na celu wsparcie ich w procesach edukacji i integracji. Najlepiej, aby był to zespół nauczycieli towarzyszących dzieciom w szkole: pedagog szkolny, wychowawca klasy, do której trafił cudzoziemiec, a także nauczyciele uczący. Główne zadania tego zespołu to: postawienie diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów cudzoziemskich, dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron i na tej podstawie określenie najlepszego sposobu odpowiadania na te potrzeby, a także wprowadzenie działań wspierających i pomocowych. Identyfikowanie potrzeb dzieci cudzoziemskich może

być trudne z takiego powodu, że zespół najczęściej nie ma do dyspozycji orzeczenia/ opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzieci cudzoziemskie trafiają do szkoły po kilku dniach pobytu w Polsce, realizując w ten sposób obowiązek szkolny. Przyjęcie dziecka do szkoły nie jest więc poprzedzone badaniem w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zespół musi więc wykorzystać wszystkie dostępne w szkole narzędzia diagnostyczne (np. arkusze obserwacji, kwestionariusze wywiadów z rodzicami dziecka, kwestionariusze analizy dokumentacji), aby na tej podstawie zdobyć jak najwięcej informacji o uczniach. To da podstawę do wypełnienia karty indywidualnych potrzeb uczniów (KIPU) i opracowania planu działań ich wspierających (PDW).

Zespół powinien działać według następującego porządku (Dotka i in. 2009):

- wstępne zdiagnozowanie trudności/ zdolności dziecka;
- określenie specjalnych potrzeb dziecka;
- zaplanowanie działań wspierających proces rozwoju dziecka, wskazanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły;
- realizacja zaplanowanych działań;
- sprawdzanie skuteczności i ewentualna modyfikacja podejmowanych działań;
- wzmocnienie pozytywnych zmian, na których można budować dalszy rozwój dziecka.

Najważniejsza jest rzetelna diagnoza dzieci cudzoziemskich o odmiennej tożsamości kulturowej, które posługują się językiem innym niż język kraju, w którym obecnie mieszkają. Trudności, z jakimi podczas badania diagnostycznego tej grupy uczniów może zetknąć się diagnosta, zasygnalizowano we wcześniejszym podrozdziale.

Najbardziej problematyczny jest brak narzędzi diagnostycznych, tj. ankiet, kwestionariuszy, testów służących diagnozie uczniów niepolskojęzycznych, z innego kręgu kulturowego. Na potrzeby organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły na początku warto zadać sobie pytania:

- Do jakiego stopnia problemy językowe ucznia cudzoziemskiego należy uznać za trudności w uczeniu się?
- W jaki sposób należy oceniać umiejętności i potrzeby uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich?
- Jak powinien być oceniany uczeń z matematyki?

- Na ile czynione przez niego postępy w nauce mogą być podstawą do wystawienia oceny końcowej?
- Jaka jest optymalna metoda wspierania uczniów cudzoziemskich?
- Jakie formy i metody pracy na lekcji pomogą uczniowi wyrównać braki edukacyjne?
- Jakie są potrzeby ucznia, pochodzącego z rodziny imigranckiej, dotyczące budowania pozytywnych relacji z koleżankami i kolegami w klasie?
- Czego potrzebuje, aby lepiej poczuć się w szkole i w gronie rówieśników?

Podjęta refleksja pozwoli na szybsze określenie specjalnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego.

Odwołując się do doświadczeń własnych, jak i innych nauczycieli pracujących w środowisku międzykulturowym, specjalne potrzeby uczniów cudzoziemskich w szkole najczęściej odnosi się do następujących trudności (Błęszyńska 2010, s. 58-59):

- z komunikacją w języku polskim;
- ze zrozumieniem treści nauczania;
- ze zrozumieniem i spełnieniem oczekiwań szkoły;
- ze zrozumieniem polskiej kultury i obyczajów;
- przejawiania wzorców zachowań wynikających z odmiennej przynależności kulturowej;
- w relacjach z kolegami i nauczycielami;
- z zachowaniem diety;
- związanych z praktykami religijnymi na terenie szkoły;
- towarzyszących korzystaniu ze środowiska technicznego szkoły.

W praktyce na podstawie zdiagnozowanych trudności zespół nauczycieli powinien stworzyć kartę indywidualnych potrzeb dziecka (zob. załącznik nr 2: Karta indywidualnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego).

Odpowiedzią na zdiagnozowane specjalne potrzeby edukacyjne tej grupy uczniów będzie zaplanowanie spójnych i kompleksowych działań wspierających proces ich wszechstronnego rozwoju. Zespół nauczycieli powinien opracować rodzaj i zakres dostosowań, a co za tym idzie wskazać formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły, czyli plan działań wspierających uczniów (zob. załącznik nr 3: Plan działań wspierających ucznia cudzoziemskiego w szkole podstawowej).

Planując indywidualizację pracy z uczniem cudzoziemskim w zakresie dostosowań, należy uwzględnić:

- wymagania edukacyjne zarówno w zakresie podstawy programowej, jak i obowiązujących w szkole procedur, regulaminów, norm społecznych;
- adaptację treści kształcenia do potrzeb dziecka;
- cierpliwe powtarzanie i korygowanie wypowiedzi;
- obniżenie wymagań i koncentrację na postępach ucznia;
- wstępną diagnozę (posiadane wiadomości i umiejętności przed rozpoczęciem nauki w danej szkole) w późniejszym systemie oceniania;
- różnorodne (nie tylko testowe) formy oceniania ucznia;
- dostosowanie sprawdzianów do wiedzy i kompetencji językowych ucznia;
- jasne i zrozumiałe dla ucznia przedstawienie oczekiwań, kryteriów ocen;
- formy i metody pracy na lekcji, szczególnie wprowadzanie pracy zespołowej na zajęciach dydaktycznych;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych umożliwiających uczniowi edukację na miarę jego możliwości.

Nie można zapomnieć o realizacji i monitorowaniu zaplanowanych działań. Kolejnych ocen postępów edukacyjnych ucznia i włączania go do procesu edukacji w danej szkole zespół powinien dokonywać po ok. 3, potem 6, a następnie po 12 miesiącach od momentu przyjęcia do szkoły. Jeśli ocena efektywności realizowanych form pomocy ujawni brak postępów edukacyjnych, wskazane będzie (po uzyskaniu zgody rodziców) przeprowadzenie pogłębionych diagnoz psychologicznych i pedagogicznych w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Możliwości wspierania uczniów cudzoziemskich na płaszczyźnie edukacji formalnej

Polskie prawodawstwo oświatowe umożliwia wspieranie uczniów cudzoziemskich w zakresie organizacji dodatkowych zajęć z nauczania języka polskiego jako obcego, wyrównujących wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, służących kształtowaniu własnej tożsamości kulturowej oraz umożliwiających naukę religii. Istnieje również możliwość zatrudnienia w danej placówce pomocy nauczyciela.

Bariera językowa stanowi jeden z podstawowych czynników utrudniających cudzoziemcom funkcjonowanie w placówkach oświatowych (oponywanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych

itd.) oraz nowym kraju zamieszkania. Język jest narzędziem komunikacji międzykulturowej oraz rozumienia świata, który otacza człowieka. System symboli językowych umożliwia formułowanie myśli, wyrażanie siebie, nadawanie znaczeń zachowaniom ludzkim, obserwowanym zjawiskom. Zgodnie z polskim prawem istnieje możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195, art. 94a, ust. 4 i 4a; Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, § 18, ust. 1, 2, 3) w wymiarze nie niższym niż dwie godziny, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrekcji szkoły).

Cudzoziemcy mają również prawo do korzystania ze wsparcia osoby posługującej się ich językiem ojczystym, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela/ asystenta międzykulturowego (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195, art. 94a ust. 4a)⁵. Pomoc nauczyciela może służyć wielopłaszczyznowym wsparciem w toku kształcenia uczniów cudzoziemskich. Pomagać im w zrozumieniu treści analizowanych podczas lekcji, pośredniczyć w komunikacji pomiędzy cudzoziemcami i ich rodzicami a nauczycielami, wspierać podczas uczestnictwa w działaniach pozalekcyjnych (zajęcia edukacyjne, imprezy szkolne) itd. W praktyce to rozwiązanie nie jest wystarczająco często wykorzystywane, na co wpływa m.in. brak przepisów wykonawczych (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453)⁶.

Jak wskazują literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznanomość bądź słaba znajomość języka stanowią główny czynnik pogłębiających się trudności szkolnych. Niezwykle istotne jest również wspieranie uczniów cudzoziemskich w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji z systemu edukacji. Bez udziału w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu cudzoziemców nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195 art.

5 Pomoc nauczyciela jest zatrudniana również w ramach projektów organizacji pozarządowych, np. Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, Fundacji Dialog.

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi... nie precyzuje zapisów ustawy na temat pomocy nauczyciela. Zakres obowiązków oraz wymagania dotyczące wykształcenia i kompetencji pomocy nauczycieli nie są jasne. Pomoce nauczycieli zatrudnia się zazwyczaj na stanowiskach administracyjnych, a nie pedagogicznych.

94a, ust. 4c; Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, §19, ust. 1, 2, 3) w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ, któremu szkoła podlega, w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia różnic programowych.

Istotnym czynnikiem rozwijania tożsamości cudzoziemców i tym samym integracji jest znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii. Wyniki badań wskazują na to, że brak zakorzenienia we własnej kulturze stanowi znaczną barierę dla integracji (więcej zob. Grzymała-Moszczyńska, Nowicka 1998). Ważne jest więc budowanie związku z tym, co „własne”. W toku edukacji formalnej istnieje możliwość organizacji cudzoziemcom zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznanie własnej kultury (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195 art. 94a, ust. 5; Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, § 21, ust. 1, 2, 3). Zajęcia te mogą zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, która działa w Polsce, albo organizację pozarządową. Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają również prawo nauki religii (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195 art. 12, ust. 1, 2; Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155, 2, ust. 1, 2, 3, 4, 5; Dz.U. z 2014 r., poz. 478). Zajęcia z religii mogą odbywać w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub być zorganizowane w inny sposób.

Zgodnie z polskim prawodawstwem od września 2016 r. istnieje także możliwość organizacji oddziału przygotowawczego w szkole dla uczniów, którzy przejawiają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, § 17, ust. 4). Jest to nowe rozwiązanie, z którego mogą korzystać szkoły.

Doświadczenia wynikające z pracy z cudzoziemcami wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania⁷. Najmłodsze dzieci, a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz adaptują się do nowych warunków szkolnych. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej odbywa się głównie za sprawą uczęszczania do szkół.

7 Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czecheńskich w 2014 r. – *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich*.

Tam dzieci mają okazję poznawać język polski i kulturę w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna).

Niezwykle ważny element pracy z cudzoziemcami oraz klasami zróżnicowanymi kulturowo stanowi podejmowanie działań w celu kształtowania wrażliwości na odmienność oraz integracja międzykulturowa. Niezbędna jest realizacja inicjatyw umożliwiających uczniom wzajemne poznanie się oraz nabywanie umiejętności współdziałania. Należy pamiętać o tym, że prowadzone działania powinny cechować się cyklicznością. W związku z tym warto wprowadzać do praktyki szkolnej długoterminowe programy i projekty z zakresu edukacji międzykulturowej. Należy również zadbać o wykorzystanie potencjału różnorodności na każdym etapie procesu edukacyjno-wychowawczego, tj. włączanie elementów przynależności kulturowej uczniów cudzoziemskich do realizowanych podczas zajęć treści i zadań.

Nauczyciel w warunkach różnorodności

Doświadczenia polskich nauczycieli, jak i pedagogów oraz edukatorów, dotyczące pracy z osobami przynależącymi do odmiennych kultur oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo, warunkowane są różnymi czynnikami. Należą do nich: specyfika i typ szkoły (szkoła dla mniejszości, szkoła dwujęzyczna, szkoła z wykładowym językiem obcym nauczania, szkoła wielokulturowa), specyfika regionu i miejscowości (pogranicze, centrum kulturowe) oraz zróżnicowanie społeczno-kulturowe jego mieszkańców (bliskość ośrodka dla uchodźców, obecność autochtonicznych i nowych mniejszości kulturowych w społeczeństwie większościowym), aktywność szkoły w zakresie współpracy międzynarodowej (regionalnej, transgranicznej, Unii Europejskiej), otwartość kadry na tematykę wielo- i międzykulturowości w wymiarze lokalnym i globalnym, możliwość nabywania przez nich wiedzy i umiejętności w tym zakresie (Dąbrowa, Markowska-Manista 2010, s. 48). Czynniki te wyznaczają różne, często odmienne, wyzwania oraz potrzeby edukacyjne i wychowawcze oraz determinują charakter funkcjonowania danej placówki. Warto zauważyć, że praca w warunkach różnorodności kulturowej stanowi duże wyzwanie, gdyż charakteryzuje się nieprzewidywalnością i permanentną zmiennością. Wobec tego nie jest możliwe przygotowanie kadry pedagogicznej do rozwiązywania wszystkich nieoczekiwanych sytuacji. Niejednokrotnie

zmusza to do poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Wyzwaniom tym są w stanie stawić czoła osoby, które wykazują się odpowiedzialnością, mądrością w korzystaniu z wiedzy pedagogicznej i własnych doświadczeń, posiadające umiejętności organizacyjne (Szczurek-Boruta 2014, s. 201), a także gotowość do samokształcenia i doksztalcania się.

Wydaje się, że skuteczne wypełnianie zadań związanych z kształceniem dzieci cudzoziemskich zależy także od predyspozycji osobowościowych nauczycieli i kompetencji międzykulturowej wykraczających często poza standardy kształcenia nauczycieli w Polsce. Wnioski z badań, przeprowadzonych m.in. przez Krystynę Błeszyńską, pokazują, że ok. 90% nauczycieli czuje, że są nieprzygotowani lub niewystarczająco przygotowani do pracy z uczniami cudzoziemskimi (Błeszyńska 2010, s. 73), wskazując na nieadekwatne programy kształcenia nauczycieli, brak odpowiednich programów metodycznych oraz słaby dostęp do form doksztalcania. Poczuciu braku kompetencji towarzyszy również odczuwanie osamotnienia w obliczu problemów pojawiających się w pracy z uczniami cudzoziemskimi. Tym samym badani dostrzegają potrzebę nabywania specyficznych kwalifikacji i predyspozycji niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, do których można zaliczyć: znajomość języków obcych i prawnych uregulowań sytuacji uczniów-obcokrajowców, kompetencje kulturowe, znajomość problematyki migracji i uchodźstwa, jak również kształtowanie postaw otwartości, cierpliwości, empatii i tolerancyjności (Błeszyńska 2010, s. 73 i nast.).

Przygotowanie do pracy jedynie w warunkach homogeniczności kulturowej oraz realizacji treści monokulturowych w sytuacji, gdy przestrzeń przedszkoli i szkół staje się coraz bardziej zróżnicowana, nie odpowiada wyzwaniom współczesnego świata. Zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele zaangażowani w praktykę edukacyjną w obszarze edukacji formalnej⁸ powinni dysponować wiedzą, umiejętnościami oraz przejawiać postawy, które umożliwiają efektywną pracę w warunkach kulturowej heterogeniczności. Wiąże się to z ustawicznym rozwijaniem kompetencji międzykulturowej obejmującej wiedzę dotyczącą odmiennych kultur, otwartość na odmienność oraz umiejętności połączone z funkcjonowaniem i pracą w warunkach różnorodności (w tym z Obcymi i Innymi). Niezwykle ważne są znajomość podstaw metodyki pracy z uczniem cudzoziemskim

8 Używając terminu *kadra pedagogiczna*, mamy na myśli pedagogów i nauczycieli, którzy związani są z placówkami kształcenia formalnego.

i grupą zróżnicowaną kulturowo oraz wiedza i umiejętności z zakresu diagnostyki pedagogicznej.

Treści literatury przedmiotu oraz nasze doświadczenia pokazują, że kształtowanie kompetencji kadry pedagogicznej powinno odbywać się w ścisłym powiązaniu teorii z praktyką. Wielu badaczy zwraca uwagę na to, że mankamentem m.in. kształcenia nauczycieli są trudności związane z przekładaniem wiedzy teoretycznej na praktykę edukacyjną. Z badań przeprowadzonych przez Alinę Szczurek-Borutę wynika, że przyszli nauczyciele często sygnalizują brak dostatecznej liczby praktyk i dostrzegają rozdzźwięk pomiędzy światem teorii i praktyki (Szczurek-Boruta 2014, s. 200-201).

Przygotowaniu kadry pedagogicznej do rozpoczęcia aktywności zawodowej powinno również towarzyszyć rozwijanie uczuć i wrażliwości na Innego, uczenie sztuki życia, sztuki stosunków międzyludzkich i społecznych, wszystko, co decyduje o kulturze współżycia zbiorowego i realizacji paradygmatu współlistnienia obecnego w edukacji (Szczurek-Boruta 2014, s. 206). Ponadto warto pamiętać o tym, że każda kultura powinna być otwarta na kontakt z inną kulturą. Tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca wobec niej, jej rozwój i doskonalenie, a także kształtowanie otwartych postaw (Nikitorowicz 2010, s. 29).

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej trudno jest uzyskać wykształcenie, które można uznać za wystarczające. Kompetencje osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną (w tym międzykulturową) powinny być ustawicznie rozwijane w toku edukacji całościowej i tym samym samokształcenia.

Zakończenie

Uczniowie cudzoziemscy często należą do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Czynnikiem efektywności działań służących wspieraniu procesów edukacji i integracji cudzoziemców w przestrzeni szkoły jest rzetelna diagnoza ich sytuacji życiowej i edukacyjnej. Umożliwia rozpoznanie specjalnych potrzeb uczniów oraz projektowanie działań edukacyjno-wychowawczych wpływających na organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły.

Ważne jest, aby uczniowie cudzoziemscy dostawali od dyrektorów szkół, pedagogów szkolnych i nauczycieli wsparcie polegające na

dostosowaniu form i metod pracy, wymagań szkolnych i oceniania oraz indywidualnym podejściu, służące odkrywaniu potencjału i mocnych stron dzieci cudzoziemskich. Tylko indywidualne podejście otworzy tej grupie uczniów drogę do sukcesu na miarę ich własnych możliwości, a także zagwarantuje szanse rozwoju na różnych płaszczyznach życia. Istotne jest, aby odwołując się do wyników diagnozy, w sposób adekwatny do aktualnych potrzeb, wspierać cudzoziemców w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, wyrównywania różnic programowych i zaległości szkolnych, a także stworzyć im przestrzeń do rozwijania własnej tożsamości kulturowej, religijnej oraz integracji międzykulturowej.

Nie można zapominać, że praca z uczniami cudzoziemskimi i klasami zróżnicowanymi kulturowo wymaga od kadry pedagogicznej ustawicznego rozwijania kompetencji międzykulturowej, nabywania wiedzy metodycznej oraz umiejętności diagnostycznych. Należy też pamiętać, że nie istnieje jeden uniwersalny model programowy i metodyczny, który umożliwiłby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur, dlatego niezbędne jest ustawiczne samokształcenie w tej dziedzinie.

Załącznik nr 1

Kwestionariusz wywiadu dyrektora szkoły z rodzicami/ opiekunami prawnymi ucznia cudzoziemskiego

Imię i nazwisko ucznia:

Płeć: K / M*

Data i miejsce urodzenia ucznia:

Imiona i nazwiska rodziców/ opiekunów prawnych:

Matka

Ojciec

Imię

Nazwisko

Telefon

Rodzeństwo:

1

2

3

4

Imię

Nazwisko

Wiek

Szkoła

Obecne miejsce zamieszkania ucznia:

.....

ulica, nr domu, nr lokalu

.....

kod pocztowy, miejscowość

Narodowość:

Język ojczysty:

Drugi język komunikacji (jeśli dotyczy):

Status prawny ucznia na terenie Polski:

Przynależność religijna:

Dokumenty potwierdzające dotychczasową edukację:

.....

.....

Poziom znajomości języka polskiego:

brak znajomości / podstawowy / średniozaawansowany / zaawansowany**

Znajomość innych języków obcych:

.....

Zainteresowania ucznia:

Informacje na temat zdrowia ucznia:

Inne ważne informacje na temat ucznia:

Czy uczeń będzie uczęszczał do świetlicy szkolnej?

TAK / NIE *

Czy uczeń będzie uczęszczał na lekcje religii?

TAK / NIE *

Data przeprowadzonego wywiadu:

Data przyjęcia do szkoły:

Klasa:

Podpis osoby przeprowadzającej wywiad:

Podpis tłumacza/ asystenta międzykulturowego:

Podpis rodzica/ opiekuna prawnego:

* *zakreśl prawidłową odpowiedź*

** *na etapie wywiadu poziom znajomości języka polskiego przez dziecko deklarują rodzice/ prawni opiekunowie; następnie nauczyciel powinien przeprowadzić test znajomości języka polskiego*

Załącznik nr 2

Karta indywidualnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego⁹

Imię i nazwisko ucznia:

Klasa:

Data założenia karty:

Język, w którym uczeń się komunikuje:

1. Rozpoznanie dokonane przez zespół¹⁰:

Źródła informacji:

np. wywiad dyrektora szkoły z rodzicami/ prawnymi opiekunami dziecka; dokumentacja prowadzona przez wychowawcę klasy; obserwacja potrzeb rozpoznanych przez nauczycieli uczących i specjalistów; ocena poziomu funkcjonowania ucznia dokonana przez zespół nauczycieli uczących i specjalistów – pedagoga szkolnego itp.

Mocne strony ucznia:

(indywidualnie do każdego ucznia, mogą wystąpić wskazane poniżej)

- znajomość języka rosyjskiego na poziomie średniozaawansowanym
- wysoki poziom sprawności w zakresie motoryki dużej

Słabe strony ucznia:

(indywidualnie do każdego ucznia, mogą wystąpić wskazane poniżej)

- nieznanąomość języka polskiego: uczeń nie rozumie prostych poleceń, nie zna polskich liter, treści nauczania są dla niego niezrozumiałe
- nieznanąomość polskiej kultury i obyczajów

9 Katarzyna Szostak-Król – opracowanie własne na podstawie: K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, s. 30-36. Prezentowane narzędzie jest wykorzystywane w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku.

10 Rozpoznanie dokonane przez zespół powinno zawierać opis zaobserwowanych mocnych stron dziecka, uzdolnień, umiejętności i trudności rozwojowych i edukacyjnych.

- braki edukacyjne, np. z matematyki spowodowane wcześniejszą nauką w innych systemach edukacyjnych
- trudności w relacjach z kolegami i nauczycielami, nieznanomość języka polskiego jest dużą barierą uniemożliwiającą kontakty interpersonalne

2. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz zalecana pomoc psychologiczno-pedagogiczna na terenie szkoły w roku szkolnym

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne:

np.

- nieznanomość języka polskiego
- braki edukacyjne w zakresie takich przedmiotów, jak: matematyka, przyroda, język angielski itd.

Zalecana pomoc psychologiczno-pedagogiczna:

np.

- zapewnienie uczniowi wsparcia ze strony asystenta międzykulturowego
- zorganizowanie lektoratu z języka polskiego jako obcego w wymiarze 2 godz. tygodniowo
- umożliwienie wyrównania różnic programowych poprzez udział w zajęciach wyrównawczych, np. z matematyki w wymiarze 1 godz. tygodniowo
- dostosowanie wymagań edukacyjnych w zakresie podstawy programowej
- dostosowanie treści kształcenia do potrzeb dziecka
- obniżenie wymagań i koncentracja na postępach ucznia
- zastosowanie różnorodnych (nie tylko testowych) form oceniania ucznia
- dostosowanie sprawdzianów do wiedzy i kompetencji językowych ucznia

Wspieranie uczniów cudzoziemskich...

- słabe relacje z kolegami i koleżankami w klasie
- dostosowanie form i metod pracy na lekcji, szczególnie wprowadzać pracę zespołową na lekcjach
- realizacja w klasie programów i projektów z zakresu edukacji międzykulturowej
- zapewnienie uczniowi wsparcia ze strony asystenta międzykulturowego,
- nieznajomość polskiej kultury i obyczajów
- zastosowanie na zajęciach metody międzykulturowego portfolio
- bazowanie na mocnych stronach ucznia
- umożliwienie udziału w zajęciach sportowych, np. piłka nożna, karate
- zorganizowanie zajęć dodatkowych z języka rosyjskiego w celu rozwijania kompetencji językowych
- kultywowanie religii i kultury kraju pochodzenia
- wskazanie miejsca realizacji zajęć z religii

.....
podpis dyrektora szkoły, podpis wychowawcy klasy

Zapoznałam się/ zapoznałem się z zakresem zalecanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej mojemu dziecku.

.....
podpis rodzica/opiekuna prawnego

Załącznik nr 3

Plan działań wspierających ucznia cudzoziemskiego w szkole podstawowej¹¹

Imię i nazwisko ucznia:

Klasa:

Język, w którym uczeń się komunikuje:

I. Cele (wizja rozwoju ucznia na okres nie krótszy niż rok, niż dłuższy niż etap edukacyjny):

.....
.....
.....

II. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z zatwierzonego programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia

1. Treści edukacyjne (uczeń realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego; przy realizacji podstawy programowej poszczególnych przedmiotów nauczyciel powinien uwzględnić indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia cudzoziemskiego)

Przedmiot	Dostosowanie treści kształcenia
Język polski
.....
Język angielski
.....
Matematyka
.....
Przyroda
.....

11 Katarzyna Szostak-Król – opracowanie własne na podstawie: K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, s. 30-36. Prezentowane narzędzie jest wykorzystywane w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku.

Inne.....
.....

2. Środki dydaktyczne (np. indywidualne karty pracy, pomoce wizualne, odwoływanie się do znanych sytuacji z życia codziennego)

.....
.....
.....

3. Sprawdzanie i ocenianie wiedzy i umiejętności (indywidualne kryteria oceniania zgodne z zasadami Wewnętrznych Systemów Oceniania i Przedmiotowych Systemów Oceniania powinny uwzględniać psychofizyczne i edukacyjne potrzeby i możliwości ucznia)

Przedmiot Dostosowanie kryteriów i form oceniania

Język polski

.....

Język angielski

.....

Matematyka

.....

Przyroda

.....

Inne.....

.....

4. Formy i metody pracy (np. praca w grupie, wprowadzanie pytań pomocniczych, naprowadzających, metody aktywne i działań praktycznych, metoda preparowania tekstów, portfolio językowe, portfolio międzykulturowe)

.....

.....

III. Formy i wymiar godzin udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w roku szkolnym

(np. zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z matematyki, zajęcia indywidualne/ grupowe z języka polskiego jako obcego, indywidualne konsultacje z pedagogiem szkolnym, wsparcie podczas zajęć w postaci asystenta międzykulturowego)

Lp.	Rodzaj zajęć	Liczba godzin	Prowadzący zajęcia
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

IV. Działania wspierające rodziców

(np. konsultacje indywidualne z nauczycielami, z pedagogiem szkolnym, wsparcie podczas rozmów z nauczycielami w postaci asystenta międzykulturowego, zorganizowanie warsztatów dla rodziców na temat polskiego systemu oświatowego, udział wspólnie z dzieckiem w imprezach szkolnych i klasowych)

V. Rodzaj i zakres współdziałania szkoły z innymi instytucjami

(np. z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, z Urzędem do Spraw Cudzoziemców, z organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz cudzoziemców)

.....
podpis dyrektora

.....
podpisy uczestników zespołu

Zapoznałam się/ zapoznałem się z planem działań wspierających moje dziecko na terenie szkoły:*

a) nie wnoszę zastrzeżeń

b) nie wyrażam zgody na proponowany plan działań wspierających.

.....
podpis rodzica/opiekuna prawnego

* *zakreśl prawidłową odpowiedź*

Bibliografia

- Bajkowski T. (2014). Diagnostyka psychopedagogiczna w warunkach między- i wielokulturowości. W: T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namietko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: ORE.
- Błęszyńska K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: ORE.
- Bogdanowicz M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Linea.
- Bogdanowicz M. (1995). *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216-228.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U. (2010). *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich*. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP Uniwersytet Opolski.
- Dotka M., Kazimierczak M., Lutze I., Puchała E., Świdorska M. (2009). *Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole i współpracy pomiędzy szkołą i poradnią – założenia*. Warszawa: CMPPP.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.). (1998). *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków: Nomos.
- MEN. (2010). *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik. Warszawa: MEN.
- Nikitorowicz J. (2003). Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję. W: J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis.
- Nikitorowicz J. (2010). Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP Uniwersytet Opolski.
- Potoniec K. (2015). *Integracja uczniów uchodźców w polskiej szkole*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych. Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155.

- 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. z 2013 r., poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Dz.U. z 2014 r., poz. 478.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz.U. z 2016 r., poz. 1453.
- Szczurek-Boruta A. (2014). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195.

Rola rodziców w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych

Streszczenie

W rozdziale omówiono rolę rodziców w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Przedstawiono podstawy prawne oraz korzyści pedagogiczne związane z wkładem rodziców w proces tworzenia programów. Wskazano trudności pojawiające się we współpracy pomiędzy rodzicami a placówką, a także doniesienia badawcze oraz praktyczne na temat doświadczeń rodziców i perspektyw pracowników placówek dotyczących uczestnictwa w spotkaniach zespołu opracowującego IPET. Zaprezentowano także praktyczne strategie na rzecz wspierania rodziców i narzędzia pomocne w tym procesie.

Słowa kluczowe: indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, IPET, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Role of parents in the process of creation of individualized educational program for students with special educational needs

Summary

The chapter presents role of parents in the process of creation of individualized educational plan for students with special educational needs. The starting point is depicting law backgrounds of parents' impact in this field as well as pedagogical benefits of their contribution in IEP. Next, there are shown some barriers and difficulties in cooperation between parents and schools – based on research results and practical observations both from parents', teachers' and therapists' perspective towards the IEP meetings. At the end of the chapter there are also presented practical tools for supporting parents as part of IEP team.

Key words: Individualized Educational Program, IEP, students with special educational needs

Wprowadzenie

Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne to narzędzia, w których konceptualizowane i operacjonalizowane są założenia i wytyczne dla wspomagania instytucjonalnego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w odniesieniu do realizacji programu szkolnego oraz potrzeb rehabilitacyjnych i terapeutycznych dzieci, ściśle związanych z następstwami niepełnosprawności, niedostosowania społecznego (zagrożenia niedostosowaniem), odmienności kulturowej i innych uwarunkowań – w odniesieniu zatem do zasobów i deficytów uczniów.

Miejsce programów w systemowym podejściu do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest uprawomocnione przepisami prawa oświatowego, jednak rzeczywista realizacja tych przepisów oraz efektywność zgodnie z nimi zaplanowanych oddziaływań nie podlega systematycznej weryfikacji.

Dla powodzenia procesów holistycznego wspierania uczniów ważny jest poziom zarówno diagnostyczny, programowy, jak i praktyczny IPET-u. Wkład w zakres treściowy tych poziomów konstrukcji powinny mieć wszystkie podmioty biorące udział w jego opracowaniu – członkowie zespołu ds. IPET oraz inne osoby uprawnione do uczestnictwa w jego pracach: nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem, dodatkowo wspomagająco w zebraniach zespołu uczestniczyć mogą również pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych, a także na wniosek lub za zgodą rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia – inne osoby (np. lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista).

Od 2015 r. zabezpieczono prawnie również udział rodziców i pełnoletniego ucznia w spotkaniach zespołu przygotowującego IPET, a także w opracowaniu/ modyfikowaniu programu i ocenianiu efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Obowiązkiem dyrektora jest zawiadomienie rodziców lub pełnoletniego ucznia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w nim oraz przekazania im kopii programu na ich wniosek, także uzyskania zgody na zaplanowane działania poprzez złożenie podpisu (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków

organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).

W niniejszym rozdziale podjęto kwestię udziału rodziców ucznia w procesie konstruowania IPET-ów. Omówiono ją w optyce badawczej, prezentując doniesienia związane z perspektywą rodziców oraz pracowników szkoły odnośnie do tegoż udziału. Ujęto ją także w optyce praktycznej, opisując strategie wspierające rodziców w zakresie czynnego udziału w procedurze tworzenia programów. Uwzględniono przede wszystkim sytuację edukacji ucznia z niepełnosprawnością, ale proponowane omówienia można traktować szerzej, odnosząc je do sytuacji innych grup uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Udział rodziców w procesie konstruowania IPET-ów

W zakresie współpracy specjalistów z rodziną dziecka z niepełnosprawnością najwięcej doświadczeń zdobytych zostało na polu wczesnego wspomaganie rozwoju – współdziałanie opiekunów ze specjalistami wpisane jest w jego procedurę. Współczesne założenie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka stanowią bowiem koncentracja na systemie rodzinnym postrzeganym całościowo i udzielanie wsparcia podmiotom powiązanym w tymże systemie synergicznie (Czerwińska, Dąbrowska 2015). Łączy się to z wykorzystaniem naturalnego oddziaływania rodziny na dziecko, która wprowadza do swojej relacji z nim już od urodzenia elementy rehabilitacji w sposób mniej lub bardziej świadomy, oraz zwiększaniem kompetencji rodziców w tym procesie. Jak zauważa J. Konarska (2010, s. 224): „Wychowanie dziecka z niepełnosprawnością jest zawsze wychowaniem rehabilitującym (...). Wychowanie rehabilitujące jest bowiem stałą rehabilitacją w trakcie wykonywania normalnych zadań rozwojowych”.

W praktyce wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka rolę rodziców współcześnie eksponuje się, zarazem podkreślając ich partnerstwo na równi ze specjalistami, jako codziennych terapeutów dziecka (Konarska 2010; Twardowski 2012; Chrzanowska 2015).

Rozpoczęcie edukacji szkolnej przez uczniów z niepełnosprawnością zmienia specyfikę zbudowanych wcześniej relacji w tym sensie, że zwiększa się obszar mniej kontrolowanych przez rodziców doświadczeń dziecka (poznawczych i społecznych), mających znaczenie dla jego

rozwoju (w związku ze zwiększaniem jego samodzielności oraz pojawieniem się formalnych obowiązków szkolnych) (Konarska 2010). Ponadto wypracowana relacja rodzice-terapeuci w naturalny sposób nie przekłada się na relacje rodzice-nauczyciele i szkolni specjaliści (traci swój wysoce zindywidualizowany charakter, wymaga rekonstrukcji).

Zaangażowanie rodziców na tym etapie rozwoju dziecka we współpracę z pracownikami szkolnymi w praktyce może mieć zróżnicowany wymiar. Nie jest to obszar tak dogłębnie zbadany, jak ten związany z wczesnym wspomaganiem rozwoju dziecka. Nie ulega jednak wątpliwości, że dynamizowanie rodziców do uczestnictwa w życiu dziecka w szkole i współdziałania ze specjalistami wspierającymi je są nadal niezbędne dla efektywności rehabilitujących oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, które winny prowadzić do możliwie najwyższego stopnia autonomii jednostki z niepełnosprawnością.

Mimo zabezpieczonego ustawodawczo prawa rodziców do uczestniczenia w pracach zespołu specjalistów opracowujących IPET nie zawsze mają oni świadomość, że są pełnoprawnymi członkami zespołu i mogą dociekać na temat proponowanych form wspierania ich dziecka, zgłaszać zapytania i werbalizować swoje wątpliwości, w szczególności w zakresie:

- sposobów dostosowania programów nauczania, metod i form pracy z uczniem;
- działań rewalidacyjnych; wymiaru godzin, sposobu realizacji;
- współpracy z innymi instytucjami działającymi na rzecz dziecka i rodziny.

Nie zawsze też dysponują wiedzą, że mogą proponować rozwiązania korzystne dla swojego dziecka, dzielić się informacjami o nim z nauczycielami i pedagogami specjalnymi, jako „główni specjaliści” (Orkan-Łęcka 2003), a może być to szczególnie ważne przy przyjmowaniu nowego dziecka do placówki i zapoznawaniu się z nim.

Relacja rodzice-placówka szkolna jest wielowymiarowa i często trudna, jeśli chodzi o współdziałanie na rzecz dziecka. Wskazać można różne bariery w zakresie kooperacji rodziców i nauczycieli oraz specjalistów, które w odmienny sposób są identyfikowane przez poszczególne podmioty tych interakcji.

Wśród trudności identyfikowanych przez nauczycieli i specjalistów występują takie postawy rodziców, utrudniające wzajemną komunikację i współpracę, jak (Fitzgerald, Watkins 2006; Walthes 2007):

- rodzice roszczeniowi, nadmiernie chroniący dziecko i kontrolujący placówkę, klienci – stawiający wymagania, mający nierealistyczny

obraz swojego dziecka i nierealistyczne wymagania względem szkoły;

- rodzice bierni, wyrażający przekonanie, że brak informacji to dobra informacja, niemający czasu, przekonani o braku zasobów własnych do wspierania dziecka (wiedza, finanse); „specjaliści będą wiedzieć lepiej” lub „specjaliści mają swoje wymysły, ale z nich nic nie wynika, nie warto”.

Te dwa antynomiczne zjawiska pokazują rozpiętość oraz różnorodność nastawień i przekonań rodziców w optyce pracowników placówek oświatowych. Oczywiście wśród rodziców są również i tacy, którzy:

- zgłębiają wiedzę na temat możliwości psychofizycznych i potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka;
- są aktywni, szukają najlepszych sposobów wspierania dziecka;
- chcą współdziałać, są zainteresowani kontaktem, wymianą informacji.

Niektóre trudności identyfikowane przez rodziców wiążą się z ich potrzebami w zakresie współpracy z placówką i poczuciem ich niezaspokojenia. Są to:

- brak poczucia bycia mile widzianym w szkole;
- potrzeba, by szkoła odpowiadała szybko, nieopieszale, jeśli pojawi się jakaś ważna kwestia dotycząca dziecka;
- niedostarczanie w dostatecznym stopniu przez placówkę wiedzy o tym, jak szukać pomocy i wsparcia;
- prowadzenie komunikacji językiem niejasnym dla nieprofesjonalisty.

Niezrozumienie wzajemnych oczekiwań (szkoły względem rodziców, rodziców względem szkoły) również może prowadzić do trudności we wzajemnym współdziałaniu. Weryfikację oczekiwań rodziców względem antycypacji nauczycieli na ten temat proponuje R. Walthes (2007, s. 90-91):

- Rodzice nie mają oczekiwań względem specjalistów, że ci rozwiążą ich problemy oraz nie oczekują wyłączenia ich w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka – raczej potrzebują wskazówek pomocnych w działaniach.
- Rodzice oczekują kompetentnych odpowiedzi na trudne pytania, a także poczucia, że kompetencje specjalistów są wysokie, ich specjalistyczna wiedza i umiejętności zostaną zastosowane w kontaktach i pracy z ich dzieckiem.
- Rodzice spodziewają się, że specjaliści dostarczą im istotnych informacji dotyczących instytucji, które mogą zaoferować im pomoc.

- Z racji współpracy z wieloma specjalistami rodzice oczekują zasadniczej zgodności co do udzielanych im fachowych informacji.
- Dla rodziców jest ważne, żeby ich wiedza i doświadczenia, wynikające z życia i pracy ze swoim dzieckiem, zostały docenione, a także wykorzystane w procesie wyboru odpowiednich metod pracy edukacyjno-terapeutycznej.

Placówka edukacyjna powinna wzmacniać rodzicielskie zaangażowanie poprzez tworzenie przyjaznej atmosfery, budować relację przynajmniej między jednym członkiem zespołu wspierającego a rodzicem i oferować rodzicom możliwość skorzystania ze wsparcia osoby dobrze rozumiejącej proces tworzenia IPET-ów (Fish 2008). Uznaje się, że ustalenie efektywnego programu edukacyjnego i wspierającego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zależy od zaangażowania rodziców w konstruowanie IPET-ów (Stoner i in. 2005) – ich uczestnictwo ma szansę ułatwić wypracowanie dobrej jakości programów wspierających, strategii rozwiązywania problemów, ale także zwiększyć satysfakcję rodziców i pozytywne odczucia, ponieważ nikt nie zna lepiej dziecka, niż oni sami (Fish 2006).

Ważne jest więc uznanie partnerstwa na równych zasadach pomiędzy rodzicami a nauczycielami i specjalistami – zmierzanie ku symetryczności relacji rodzice-nauczyciele i specjaliści. Jednak wyniki badań i doniesienia z praktyki pedagogicznej wskazują, że asymetryczność tej relacji wciąż występuje.

W polskim piśmiennictwie niewiele jest informacji na temat udziału rodziców w spotkaniach opracowujących IPET oraz przebiegu współpracy w tym zakresie, co może mieć związek ze stosunkowo niedługim czasem obowiązywania nowych przepisów. Doniesienia zagraniczne obrazują zjawiska dotyczące tego obszaru problemowego, które mogą być punktem odniesienia dla analiz krajowych (przegląd badań za: Fish 2008).

Rodzice czują się odosobnieni, odczuwają dominację ze strony nauczycieli i specjalistów w procesie planowania wsparcia szkolnego dla ich dzieci (Turnbull, Turnbull 2001; Vaughn i in. 1988). Ogólnie dowiedziono, że często nie byli oni aktywnie włączani w spotkania dotyczące indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (Harry, Allen, McLaughlin 1995), a ich obecność zazwyczaj była zredukowana do bycia odbiorcami informacji (Garriott i in. 2000; Childre, Chambers 2005) i podpisania dokumentów. Największy wpływ na decyzje zespołu specjalistów miała ekspertyza medyczna i pedagogiczno-psychologiczna, nie zaś oceny i doniesienia rodziców (Kalyanpur i in. 2000; Salas 2004). Z badań Pruitt

i in. (1998) wynika (wywiady przeprowadzone z 73 rodzicami dzieci przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne), że powszechny był wśród nauczycieli i specjalistów brak chęci, by słuchać wskazówek rodziców. Dla niektórych rodziców udział w spotkaniu zespołu wspierającego ucznia miał charakter traumatycznego wydarzenia (zwłaszcza dla tych, którzy po raz pierwszy zetknęli się z profesjonalną pomocą pedagogiczno-specjalną) (Stoner i in. 2005).

Zauważono także, że współpraca zespołu z rodzicami jest szczególnie problematyczna w przypadku rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym oraz wykazujących różnice międzykulturowe (Kalyanpur i in. 2000), a brak wiedzy rodziców współwystępuje z ich brakiem zaangażowania (Fish 2006; Fitzgerald, Watkins 2006; Shriver, Kramer 1993).

Z badań Fish (2008) wynika, że rodzice zauważają konieczność bycia proaktywnymi na spotkaniach i edukowania się w zakresie prawa i specjalnych potrzeb edukacyjnych swojego dziecka. Ważne jest dla nich, żeby specjaliści unikali żargonu specjalistycznego, nie podejmowali wiążących decyzji bez konsultacji z nimi oraz nie rozpoczynali pracy nad IPET-ami przed przybyciem rodziców i włączali ich do określania celów programu. Z perspektywy rodziców ważne jest, aby otrzymać szkic celów programu kilka tygodni przed spotkaniem, żeby mieć czas na ich przemyślenie i przygotowanie pytań.

Doniesienia z polskiej praktyki pedagogicznej wskazują na trudności w pełnym zaangażowaniu rodziców. Specyfika pracy szkół specjalnych, kształcących wielu uczniów, dla których opracowywane są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, powoduje duże trudności organizacyjne w zakresie włączania rodziców do prac zespołu specjalistów. Dyrektorzy wskazują na brak czasu, uniemożliwiający ich pełne zaangażowanie. Rodzice są powiadamiani o spotkaniach zespołów i otrzymują informację o wyniku ich pracy (IPET), ale nie zachęca się ich do aktywności, co najczęściej skutkuje brakiem zainteresowania uczestnictwem w spotkaniach. Sugerują także, że w przypadku szkół ogólnodostępnych, w których jest relatywnie mniej uczniów z niepełnosprawnością, istnieją lepsze warunki do pogłębienia współpracy.

Można zaobserwować też obawy dyrektorów, nauczycieli i specjalistów związane z nadmiernym zainteresowaniem rodziców pracami w obszarze IPET-ów. Antycypowany efekt w perspektywie tych osób stanowią kwestionowanie poczynionych ustaleń i nadmierna roszczeniowość rodziców związana z formami wsparcia.

Kolejna kwestia to samo podejście do procesu konstruowania IPET-ów, które niektórzy pedagodzy uznają za wymóg dodatkowej „papierologii”, w praktyce nieprzekładającej się na rzeczywistą implementację, ponieważ nauczyciele i specjaliści i tak wiedzą, jak mają pracować z uczniem bez tego dokumentu. Skutkiem takiego podejścia są bardzo ogólne zapisy w IPET-ach, niewystarczająco zoperacjonalizowane i bez mierzalnych wskaźników sukcesu oraz kompilacje fragmentów pochodzących z dokumentacji różnych uczniów.

Strategie angażowania rodziców w procedurę tworzenia IPET-ów

Zauważając konieczność wzmocnienia rodzicielskiego zaangażowania w zakresie tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, warto zastanowić się nad praktycznymi strategiami, które mogą mieć znaczenie dla tego procesu.

Pierwsza kwestia to podzielenie poczucia ważności uczestnictwa rodziców w konstruowaniu IPET-ów (przez rodziców oraz przez nauczycieli i specjalistów). Te dwa podmioty kooperacji powinny mieć poczucie, że rodzic przekazuje na spotkaniu bardzo ważne informacje na temat dziecka, bo zna je lepiej niż ktokolwiek (mocne strony i obawy, drobne różnice, cechy specyficzne). Ta wiedza może ukierunkować zespół w tworzeniu programu. Rodzic ma możliwość przekazania zespołowi, które cele są najważniejsze dla niego i dla jego dziecka. Ma on możliwość ukazania zainteresowań dziecka, upodobań i tego, czego uczeń nie lubi, jego sposobów i stylów uczenia się. Aktywność rodziców w procedurze tworzenia IPET-ów jest korzystna tak dla programu, jak i dla dziecka.

Na poziomie operacyjnym rodzic powinien zostać odpowiednio przygotowany do uczestnictwa w spotkaniu zespołu opracowującego IPET, np. poprzez przekazanie mu materiałów, które pobudzą go do współdziałania (jak choćby broszury z praktycznymi radami). W zagranicznym piśmiennictwie można znaleźć szereg materiałów wspomagających rodziców w tym procesie (Weishaar 2010; Lo 2012; Diliberto, Brewer 2012; Dabkowski 2004), z kolei na polskim gruncie nie ma podobnych propozycji, co pośrednio wzmiankuje o marginalizacji kwestii uczestnictwa rodziców w praktykach związanych z IPET-ami.

Ponadto na początkowym etapie współpracy ważne jest uświadomienie sobie zadań rodzicielskich, do których należą (Weishaar 2010; Lo 2012; Diliberto, Brewer 2012; Reiman i in. 2010):

- uczenie się i podejmowanie prób zrozumienia procesu konstrukcji programu i procedur osiągnięcia celów;
- dzielenie się informacjami;
- zadawanie pytań;
- proponowanie sugestii;
- utrzymywanie koncentracji na szerokim obrazie dziecka i długoterminowych potrzebach;
- w szerokim znaczeniu – reprezentowanie dziecka.

Wkład rodzica w tworzenie IPET-u powinien mieć bardzo konkretny wyraz. Jak zauważa A. Zamkowska w rozdziale *Indywidualne programy edukacyjne w perspektywie międzynarodowej* niniejszej książki, w praktykach tworzenia indywidualnych programów dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi już pod koniec lat 90. pojawiła się idea włączania do nich tzw. trosk rodziców lub uczniów, odnoszących się do edukacji i przyszłości ucznia (tzw. *parent's and student concerns*). W niektórych programach znalazło się miejsce (zwykle na samym początku) dla literalnego ujęcia rodzicielskich stwierdzeń na temat tego, co budzi ich niepokój i troskę, jeśli chodzi o funkcjonowanie ucznia.

Taki człon programu nie zakłada ustrukturyzowanej formuły – nie jest to kwestionariusz do wypełnienia przez rodziców na podstawie zamkniętej listy elementów do wyboru, lecz raczej obszar, w którym zgodnie ze swoją potrzebą rodzic może wskazać cechy lub nawyki swojego dziecka, które powinny być brane pod uwagę w pracy z nim. Mogą to być spostrzeżenia, że córka boi się głośnych dźwięków, syn ma jakiś nawyk związany z jedzeniem. To również miejsce na określenie z własnej perspektywy optymalnych warunków dla edukacji dziecka. Założeniem takiej formuły jest to, że ujęcie rodzicielskich „trosk” umożliwi zaplanowanie w programie dodatkowych aktywności. Przykładowo rodzic może podzielić się troską, że dziecko nie bawi się efektywnie z innymi dziećmi w swoim wieku.

Drugą praktyką stosowaną w zagranicznych programach jest umiejscowienie w strukturze IPET-u tzw. wizji przyszłości ucznia w perspektywie kilku (1–5) lat (*vision statement*), sformułowanej przez rodziców. Wyrażając spostrzeżenia w tym obszarze, można odnieść się do sfer funkcjonowania ucznia. Czy rodzic chce widzieć swoje dziecko z lepszymi umiejętnościami w zakresie codziennych czynności, lepiej funkcjonujące językowo lub lepiej radzące sobie z technologiami wspomagającymi? Lub może chce przygotować je do podjęcia edukacji w szkole ogólnodostępnej po ukończeniu I etapu edukacyjnego? Warto rozważyć włączenie

elementów tych praktyk do procedur wypracowywanych w polskich placówkach oświatowych.

Wracając do kwestii wzmacniania rodziców, aby mogli satysfakcjonująco uczestniczyć w procesie tworzenia IPET-ów, na koniec warto przedstawić dwa narzędzia, które mogą okazać się przydatne. Pierwszym są wskazówki dla rodziców, jak przygotować się do spotkania specjalistów opracowujących IPET (tab. 1), drugim – *Pozytywny Profil Ucznia*.

Tab. 1. Jak przygotować się do spotkania specjalistów opracowujących IPET – wskazówki dla rodziców

1.	Przejrzyj informacje o dziecku – diagnozy medyczne, opinie, oceny z przedszkola, szkoły, od lekarzy, terapeutów, instruktorów, rehabilitantów. Zapytaj siebie: czy te dane oddają prawdziwy obraz mojego dziecka? Uzupełnij wszelkie brakujące elementy, które możesz. Przynieś na spotkanie przykłady prac dziecka, nagrania audio lub video, które będą obrazować Twoje przekonania lub troski.
2.	Porozmawiaj ze swoim dzieckiem. Zapytaj go, co jest trudne dla niego w szkole, a co łatwe? Twoje dziecko może opowiedzieć Ci wiele na temat tego, co jest dla niego ważne i interesujące. Uczniowie są często o wiele bardziej świadomi swoich mocnych i słabych stron, niż zdają sobie sprawę z tego rodzice. Zanotuj, co twoje dziecko Ci powiedziało.
3.	Pomyśl o zaangażowaniu Twojego dziecka w edukację w grupie/ klasie. Rozważ jego styl uczenia się, specjalne potrzeby edukacyjne i kompetencje społeczne. W jaki sposób można te spostrzeżenia zdefiniować i umieścić w IPET?
4.	Wykonaj <i>Pozytywny Profil Ucznia</i> , żeby uporządkować swoje spostrzeżenia na temat dziecka i programu oraz skupić się bezpośrednio na mocnych stronach dziecka, jego potrzebach, ważnych celach edukacyjnych, rozwojowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rainforth, York, Macdonald 1992; Lo 2012; Diliberto, Brewer 2012; Dabkowski 2004.

Pozytywny Profil Ucznia (Positive Student Profile – PSP) (Rainforth, York, Macdonald 1992) jest tworzony przez rodziców dla szybkiego „oglądu” ich dziecka, a jednocześnie pomaga nauczycielom w poznaniu ucznia na początku roku szkolnego lub w trakcie procedury tworzenia IPET-u. Profil może być aktualizowany corocznie i analizowany oraz wykorzystywany na wiele sposobów. Najważniejszy aspekt profilu stanowi to, że skupia on uwagę na potencjale dziecka, na tym, co ono może, umie, potrafi.

Narzędzie to nie jest zbudowane na wzór ustrukturyzowanych wywiadów z rodzicami czy drobiazgowych kwestionariuszy o wysokim stopniu sformalizowania. Pozwala rodzicowi na refleksję i zwerbalizowanie

obserwacji na temat dziecka w formie przyjaznej, uwzględniającej perspektywę rodzicielską, a nie specjalistyczną. Dla rodziców mogą być ważne inne aspekty, niż dla specjalistów. Profil nie wymaga od nich profesjonalizmu, nie narzuca im roli, tylko pozwala na bycie tym, kim są – kochającymi rodzicami, którzy widzą swoje dziecko w określony sposób. Podzielenie się rodziców z nauczycielami i specjalistami *Pozytywnym Profilem Ucznia* daje szansę na to, żeby nie widzieć tylko ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zestawu deficytów i potrzeb, a zobaczyć po prostu dziecko – np. uroczego małego chłopca z wyjątkową osobowością i stylem uczenia się, opowiedzieć o prawdziwym Bartku, którego jeszcze specjaliści dobrze nie poznali, dlatego mają na razie jedynie wiedzę o jego deficytach i potrzebach. Jest to niewymagające narzędzie, które w jednym momencie może zmienić dziecko o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych w prawdziwą, wielowymiarową osobę i oddziaływać na sposób jej postrzegania.

Pozytywny Profil Ucznia¹

Odpowiedz na poniższe pytania dotyczące Twojego dziecka, przygotowując się do spotkania zespołu specjalistów opracowujących IPET.

1. Kim jest ?
..... ?

(Opisz swoje dziecko, włączając takie informacje, jak pozycja w rodzinie, osobowość, upodobania, rzeczy, których nie lubi).

2. Jakie są mocne strony ?
..... ?

(Uwydatnij wszystkie obszary, w których Twoje dziecko radzi sobie dobrze, włączając szkołę, dom, środowisko, otoczenie społeczne).

3. Jakie są sukcesy ?
..... ?

(Lista sukcesów, niezależnie jak małych).

4. Jakie są największe wyzwania ?
..... ?

(Lista obszarów, w których Twoje dziecko ma największe trudności).

5. Jakie są potrzeby ?
..... ?

(Lista umiejętności, nad którymi Twoje dziecko musi pracować i rodzaj wsparcia, którego potrzebuje).

6. Jakie są nasze marzenia dotyczące ?
..... ?

(Opisz swoją wizję przyszłości Twojego dziecka, włączając cele krótkoterminowe i długoterminowe).

7. Inne pomocne informacje
.....

(Lista wszystkich istotnych informacji, które nie zostały wcześniej wymienione, np. dotyczące potrzeb z zakresu opieki zdrowotnej).

1 Positive Student Profile (PSP) – adaptacja i tłumaczenie na podstawie: B. Rainforth, J. York, C. Macdonald (1992). Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Podsumowanie

Krótką praktyka włączania rodziców do procesu konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na gruncie krajowym przekłada się na brak standardów w tym zakresie. Ma to wyraz zarówno w niedostatku publikacji naukowych podejmujących kwestię zaangażowania się rodziców w prace zespołu wspierającego ucznia, jak i pozycji branżowych ukierunkowanych na dostarczenie rodzicom wiedzy i umiejętności, dzięki którym w kompetentny sposób będą mogli uczestniczyć w procesie projektowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla swoich dzieci.

W kontekście tego stanu wydaje się konieczne korzystanie z doświadczeń współpracy rodziców i specjalistów, wypracowanych na gruncie wczesnego wspomaganie rozwoju, aby zapobiegać jednostronnej relacji placówka-rodzic, w której ten ostatni staje się tylko odbiorcą eksperckich rekomendacji, nie zaś faktycznym partnerem w procesie wspierania swojego dziecka. Wobec doniesień badawczych dokumentujących niewykorzystywanie potencjału rodzicielskiej wiedzy o uczniu (redukowaniu ich aktywności), niechęci do uwzględniania ich wkładu, ale także niepełnych kompetencji rodziców odnośnie do swojej roli i w zakresie sposobów udzielania pomocy dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezbędne jest opracowywanie strategii praktycznego oddziaływania na ten stan rzeczy. Z kolei w praktyce badawczej warto uwzględnić m.in. próby opisu i wyjaśnienia perspektyw rodziców i specjalistów w zakresie kooperacji na rzecz IPET-ów oraz praktyk szkolnych związanych z realizacją przepisów prawa mówiących o włączaniu rodziców do prac zespołów wspierających.

Bibliografia

- Childre A., Chambers C.R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (3), 217-233.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerwińska K., Dąbrowska I. (2015). Rodzice i specjaliści w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci niewidomych i słabowidzących. W: K. Czerwińska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka*

- z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu diagnozy i terapii. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dabkowski D.M. (2004). Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36, 3, 34-39.
- Diliberto J., Brewer D. (2012). Six tips for successful IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 47, 2, 128-135.
- Fish W.W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127 (1), 56-68.
- Fish W.W. (2008). The IEP meeting: perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth*, 53, 1, 8-14.
- Fitzgerald J.L., Watkins M.W. (2006). Parents' rights in special education: The readability of procedural safeguards. *Exceptional Children*, 72, 497-510.
- Garriott P.P., Wandry D., Snyder L. (2000). Teachers as parents, parents as children: What's wrong with this picture? *Preventing School Failure*, 45 (1), 37-43.
- Harry B., Allen N.A., McLaughlin M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *Exceptional Children*, 61, 364-377.
- Kalyananpur M., Harry B., Skrtic T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families participation in special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (2), 120-133.
- Konarska J. (2010). *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Lo L. (2012). Demystifying the IEP process for diverse parents of children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44, 3, 14-20.
- Orkan-Łęcka M. (2003). *Mama, tata, dziecko, czyli jak uczyć małe niewidome dziecko w warunkach domowych*. Warszawa: PZN.
- Pruitt P., Wandry D., Hollums D. (1998). Listen to us! Parents speak out about their interaction with special educators. *Preventing School Failure*, 42 (4), 161-166.
- Rainforth B., York J., Macdonald C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Reiman J.W., Beck L., Coppola T., Engiles A. (2010). *Parents' Experiences with the IEP Process: Considerations for Improving Practice. Report*. Oregon: Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education.
- Salas L. (2004). Individualized Educational Plan (IEP) Meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos and Education*, 3 (3), 181-192.

- Shriver M.D., Kramer, J.J. (1993). Parent involvement in an early childhood special education program: A descriptive analysis of parent demographics and level of involvement. *Psychology in the Schools*, 30, 255-263.
- Stoner J.B., Bock S.J., Thompson J.R., Angell M.E., Heyl B.S., Crowley E.P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20 (1), 39-51.
- Turnbull A.P., Turnbull H.R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Twardowski A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Vaughn S., Bos C.S., Harrell J.E., Lasky B.A. (1988). Parent participation in the initial placement/IEP conference ten years after mandated involvement. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (2), 82-89.
- Walther R. (2007). *Tyflopedagogika*. Gdańsk: GWP.
- Weishaar P.M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House*, 83, 207-210.

Noty o autorach



Katarzyna Cichocka-Segiet – pedagog specjalny – pedagog terapeuta, oligofrenopedagog, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. Pracownik naukowo-dydaktyczny Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – asystent w Zakładzie Pedagogiki Terapeutycznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Nauczycielka w Zespole Szkół Specjalnych dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową i sprzężoną nr 109 im. dr Anny Lechowicz w Warszawie. Prezes VII kadencji Zarządu Stowarzyszenia na rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „Mówić bez Słów”. Współpracuje z Uniwersytetem Warszawskim, uczestnicząc w pracach zespołu opracowującego adaptację podręczników *Nasz elementarz*, *Nasza szkoła* dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym komunikacyjnymi. Brała udział w pracach zespołu przygotowującego podstawę programową dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Autorka publikacji z zakresu wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się. Prelegentka na konferencjach krajowych i zagranicznych.



Marzena Dycht – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autorka czterech publikacji zwartych i kilkudziesięciu artykułów w czasopiśmie naukowych i rozdziałów w monografiach zbiorowych, poświęconych pedagogice specjalnej, w tym zwłaszcza tyflopädagogice. Zainteresowania naukowe: pedagogika specjalna – tożsamość pojęciowa, systemowa, historyczna, kształcenie specjalne uczniów odmiennych rozwojowo, w tym zwłaszcza edukacja i rehabilitacja uczniów niewidomych i słabowidzących. Kierownik i główny wykonawca projektu: *Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – kwalifikacyjne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, współfinansowanego ze środków EFS UE (2016–2018).



Anna Młynarczuk-Sokołowska – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jako teoretyk i praktyk zainteresowana edukacją międzykulturową – głównie jej metodyką i projektowaniem. Autorka monografii naukowych (m.in. *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna...*), redaktorka książek naukowo-metodycznych (m.in. *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe...*), realizatorka projektów badawczych i społecznych, w tym szkoleń i warsztatów, zajęć z języka polskiego jako obcego, współtwórczyni dwóch innowacji pedagogicznych. Od 2008 pracuje z cudzoziemcami. Laureatka m.in. pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP za działania w obszarze edukacji międzykulturowej.



Katarzyna Szostak-Król – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; wicedyrektor Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku, w której obecnie uczy się ponad 60 dzieci cudzoziemskich. Zainteresowania naukowe: regionalne i dialektalne odmiany języka, język pisarzy, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego oraz edukacja międzykulturowa. Prowadzi zajęcia i warsztaty integrujące środowisko dzieci polskich i cudzoziemskich w oparciu o autorskie scenariusze i programy edukacyjne. Autorka i redaktorka m.in. monografii naukowo-metodycznych, materiałów edukacyjnych.



Emilia Śmiechowska-Petrovskij – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autorka i kierownik studiów podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”. Zainteresowania badawcze: wsparcie osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności wzrokowej, w obszarze edukacji, integracji społecznej i uprzyśtępniania dóbr kultury oraz wspieranie uczniów odmiennych kulturowo z wykorzystaniem perspektywy i doświadczeń pedagogiki specjalnej. Autorka wielu opracowań naukowych i popularnonaukowych z obszaru edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących.



Żaneta Tempczyk-Nagórka – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej, pedagog i psycholog w Środowiskowym Ośrodku Wychowawczym TPD. Zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki subkultur, zachowań autoagresywnych, wykluczenia społecznego, zagrożeń rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży.



Katarzyna Wereszka – doktor nauk humanistycznych, surdopedagog. Pracuje w Zakładzie Surdopedagogiki w Instytucie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe dotyczą tematyki oceny jakości wczesnej opieki (w zakresie diagnozy i rehabilitacji) ukierunkowanej na dziecko z wadą słuchu i jego rodzinę, a także wpływu tejże opieki na wszechstronny rozwój dziecka z wadą słuchu. Podejmuje również tematykę związaną z rolą rodziny w procesie diagnozy i rewalidacji dziecka z wadą słuchu. Opracowuje strategie wsparcia specjalistycznego rodziny dziecka z niepełnosprawnością w okresie diagnozowania niepełnosprawności, a także w okresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z wadą słuchu. Do kręgu zainteresowań autorki należy również ocena kompetencji komunikacyjnych dzieci z wadą słuchu w zależności od stosowanych metod rewalidacji dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. Autorka zajmuje się również wpływem niekorzystnych warunków akustycznych na jakość życia osób pracujących w hałasie.



Anna Zamkowska – doktor habilitowana, kierownik Katedry Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu. Zainteresowania naukowe dotyczą kultury szkoły włączającej uczniów niepełnosprawnych, ich edukacyjnego wsparcia, wsparcia społecznego osób wykluczonych społecznie, działalności stowarzyszeń na rzecz osób z niepełnosprawnością, problemów rodziny z osobą niepełnosprawną. Autorka pięciu pozycji zwartych i ponad 100 artykułów naukowych.