

SPIS TREŚCI

WSTĘP	2
ROZDZIAŁ I	4
UPOŚLEDZENIE UMYSŁOWE	4
1.1 Pojęcia i terminologia dotycząca upośledzenia umysłowego	4
1.2 Przyczyny upośledzenia umysłowego	7
1.3 Klasyfikacja upośledzenia umysłowego	9
ROZDZIAŁ II	11
DZIECKO UPOŚLEDZONE UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM	11
2.1 Charakterystyka dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	11
2.2 Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim	14
ROZDZIAŁ III	18
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	18
3.1 Przedmiot i cele badań	18
3.2 Problemy badawcze	19
3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze	20
ROZDZIAŁ IV	22
ANALIZA PRZYPADKU	22
4.1 Uzasadnienie wyboru przypadku do badań. Identyfikacja problemu	22
4.2 Geneza i dynamika zjawiska	24
4.3 Prognozy	28
4.4 Propozycje rozwiązań, wdrażanie oddziaływań, efekty	29
PODSUMOWANIE	38
Literatura	41

*„Kiedy podchodzę do dziecka,
wzbudza ono we mnie dwa rodzaje uczuć:
czułość wobec tego, kim jest
i szacunek dla tego, kim może się stać”.*

Ludwik Pasteur

Wstęp

Każde dziecko wymaga stymulowania własnego rozwoju psychomotorycznego, jednakże niektóre z nich już na starcie drogi życiowej potrzebują zdecydowanie większej uwagi i pomocy zarówno ze strony rodziców, jak i specjalistów różnych dziedzin.

Jak najwcześniej powinno się zacząć stymulować rozwój dziecka. We wczesnym dzieciństwie istnieje większa możliwość zahamowania rozwoju wielu zaburzeń o postępującym przebiegu, a nawet całkowitego zatrzymania dalszych niekorzystnych zmian. Ponadto u małych dzieci stwierdzono większą podatność na stosowane wobec nich programy usprawniania, zaś ćwiczone postępy są łatwiej generalizowane. Proces uczenia się we wczesnych fazach wzrastania jest łatwiejszy, gdyż jak dowodzą badania, uczenie się jest cechą ściśle związaną z rozwojem. Warto również podkreślić fakt, iż rodzice małych dzieci mają więcej nadziei, siły, zapału i wiary, dlatego są bardziej zaangażowani we współpracę ze specjalistami i we własny udział w terapii dziecka (Cytowska 2006).

Nie należy jednak poprzestać na pracy tylko z małymi dziećmi. Starsze dzieci i młodzież z niepełnosprawnością umysłową również potrzebują terapii wspomagających ich rozwój.

Dzisiaj populacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowi znaczący odsetek dzieci i młodzieży, przy czym większość z nich uczęszcza do szkół powszechnych. Kształcenie specjalne coraz częściej zastępowane jest elastyczną pomocą specjalną, która stanowi integralny element systemu dydaktycznego szkoły powszechnej. We współczesnej

szkole powstaje rzeczywistość nowego rodzaju, w której to, co specjalne, i to, co normalne, jest ze sobą integralnie związane. Coraz więcej nauczycieli potrzebuje wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, aby móc efektywnie pracować we współczesnej szkole (Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008).

W swojej praktyce zawodowej coraz częściej spotykam się z dziećmi niepełnosprawnymi i ich problemami edukacyjnymi, a często także społecznymi. Są to najczęściej uczniowie z orzeczoną upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, rzadziej – umiarkowanym. Wierzę, że są to dzieci z dużymi szansami rozwojowymi i możliwością pełnego funkcjonowania w społeczeństwie. Trzeba znaleźć takie sposoby, metody i techniki pracy, które umożliwią aktywne włączenie tych dzieci do procesu dydaktycznego na lekcjach.

Niniejsza praca wyjaśnia pojęcie „upośledzenia umysłowego”, przyczyny jego powstawania i klasyfikację. Przybliży również charakterystykę dzieci upośledzonych w stopniu lekkim oraz formy organizacji ich kształcenia. Próbuje odpowiedzieć na pytania: „Jak pomóc dziecku z orzeczoną upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim?”, „Jak przygotować się do pracy z takim uczniem?”, „Jakie podjąć kroki, aby kształcenie było dostosowane do indywidualnych możliwości rozwojowych?”.

Analizy powyższych problemów dokonam w oparciu o studium indywidualnego przypadku. Przynależne tej metodzie techniki, którymi posługiwać się będę w trakcie badań to: analiza dokumentacji medyczno-psychologicznej, wywiad z matką, obserwacja fragmentaryczna prowadzona przez nauczyciela. Narzędziami badawczymi będą: dokumenty, kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacji.

Rozdział I

UPOŚLEDZENIE UMYSŁOWE

1.1 Pojęcia i terminologia dotycząca upośledzenia umysłowego.

Zgodnie z ostatnimi zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia należałoby zamiast terminu „*upośledzenie umysłowe*” używać raczej terminu „*niepełnosprawność umysłowa*”.

A. Firkowskiej-Mankiewicz i G. Szumskiemu (2008) zależy na upowszechnieniu w Polsce używanego aktualnie na świecie coraz częściej terminu „niepełnosprawność intelektualna” w miejsce pejoratywnego, używanego już tylko w krajach byłego ZSRR i niestety także w Polsce terminu „oligofrenia” („mało-myślenie” od greckiego: *oligos* – mało, *phren* – rozum). Uważają oni, iż termin ten, podobnie jak wywiedziona od niego nazwa dyscypliny „oligofrenopedagogika”, powinny być zastąpione w polskiej pedagogice specjalnej terminami: niepełnosprawność intelektualna i pedagogika osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Sformułowanie „niepełnosprawność intelektualna” jest stosunkowo nowe. Powstało na skutek trendów w pedagogice specjalnej i psychologii, mających na celu odejście od terminów stygmatyzujących osoby niepełnosprawne, takich jak używane dawniej w formalnej diagnostyce psychiatrycznej określenia: debilizm, imbecylizm i idiotyzm. Zostały one zastąpione innymi, takimi jak:

- ✓ oligofrenia,
- ✓ upośledzenie umysłowe,
- ✓ niedorozwój umysłowy,
- ✓ osłabienie rozwoju umysłowego,
- ✓ upośledzenie rozwoju psychicznego,

- ✓ zahamowanie rozwoju psychicznego,
- ✓ obniżona sprawność psychiczna.

Definiowanie upośledzenia umysłowego nie należy do prostych zadań, gdyż jest to zjawisko bardzo skomplikowane, zarówno z powodu przyczyn, jakie leżą u jego podstaw jak i wielorakich objawów, a także ze względu na nieraz trudny do przewidzenia jego dynamizm, a więc i prognozę.

H. Spionek niedorozwojem lub oligofrenią nazywa „ogólne zmniejszenie możliwości rozwojowych spowodowane wczesnymi, a jednocześnie nieodwracalnymi zmianami patologicznymi w centralnym układzie nerwowym” (Spionek 1970, s. 21).

Zdaniem J. Kostrzewskiego upośledzenie umysłowe to „istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, występujący łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się, ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym” (Kostrzewski 1978, s. 15).

Według K. Kirejczyka upośledzenie umysłowe to „istotnie niższy od przeciętnego w danym środowisku globalny rozwój jednostki, z nasilonymi równocześnie trudnościami w zakresie uczenia się i przystosowania, spowodowany we wczesnym okresie rozwojowym przez czynniki dziedziczne, wrodzone i nabyte po urodzeniu, wywołujące trwałe zmiany w funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego” (Kirejczyk 1978, s. 45).

R. Kościelak wprowadza do definicji K. Kirejczyka nowe elementy: „upośledzenie umysłowe to istotnie niższy od przeciętnego (co najmniej dwa odchylenia standardowe) poziom funkcjonowania intelektualnego o charakterze globalnym wraz z zaburzeniami w zakresie dojrzewania, uczenia się i przystosowania społecznego, spowodowany przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne na podłożu względnie trwałych zmian w ośrodkowym układzie nerwowym” (Kościelak 1995, s. 28).

Niewątpliwie jedną z najpełniejszych, a zarazem przydatnych w pedagogice specjalnej definicji stworzyła Maria Grzegorzewska. Opisuje ona nie tylko właściwości rozwoju osoby niepełnosprawnej, ustanawia upośledzenie umysłowe kategorią nadrzędną dla oligofrenii i otepienia, które rozumie jako „uwsteczniczenie psychiki”. Proponuje także po raz pierwszy dynamiczne ujęcie niepełnosprawności intelektualnej jako cechy, która choć determinuje w określony sposób możliwości umysłowe jednostki, to jednak nie uniemożliwia jej rozwoju w żadnej sferze życia. Tak więc Grzegorzewska dostrzega u osób niepełnosprawnych intelektualnie potencjał rozwojowy, który może zostać wyzwolony na drodze rewalidacji i pozwolić im osiągnąć maksimum umiejętności (za Kostrzewski, Wald 1981).

Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (wcześniejsza nazwa sprzed 2006 roku: Amerykańskie Stowarzyszenie Upośledzenia Umysłowego) przyjęło nową definicję upośledzenia umysłowego. Od 1921 roku jest to już dziesiąta definicja opracowana i proponowana przez tę organizację. Brzmi ona: „upośledzenie umysłowe jest niepełnosprawnością charakteryzującą się znacznym ograniczeniem zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań przystosowawczych, które wyrażają się w umiejętnościach poznawczych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta ujawnia się przed 18. rokiem życia” (Smith 2008, s. 225).

W rozumieniu upośledzenia umysłowego można wyróżnić trzy aspekty: organiczny, psychologiczny i społeczny (Pomykała 1993). Aspekt organiczny obejmuje uszkodzenia i zaburzenia systemu nerwowego, aspekt psychologiczny – konsekwencje zaburzeń i uszkodzeń dla psychicznego funkcjonowania jednostki, aspekt społeczny określa rolę i miejsce jednostki upośledzonej umysłowo w społeczeństwie.

Przedstawione pojęcia i terminologia świadczą o tym, że nie ma jednoznaczności w definiowaniu upośledzenia umysłowego. Definicji tego zaburzenia jest bardzo dużo i są one różne w zależności od podejścia do upośledzenia umysłowego i kryteriów oceniających ten stan.

1.2 Przyczyny upośledzenia umysłowego.

Poprzedni podrozdział dowiódł, iż upośledzenie umysłowe jest zjawiskiem złożonym, a badacze zajmujący się jego analizą mają ogromne trudności z jednoznacznym zdefiniowaniem tego pojęcia. Postęp medycyny oraz wielu innych dyscyplin naukowych przyczyniają się do coraz dokładniejszych określeń czynników powodujących niedorozwój umysłowy, ale inne ciągle pozostają niezidentyfikowane.

Związek między identyfikacją określonych przyczyn niepełnosprawności intelektualnej a wypracowaniem i wdrożeniem środków prewencyjnych jest oczywisty. Kiedy przyczyna zostaje zidentyfikowana, niejednokrotnie dość szybko pojawiają się sposoby zapobiegania dewastującym skutkom niepełnosprawności intelektualnej. Jednak należy już dziś aktywnie szukać sposobów zapobiegania lub ograniczenia konsekwencji tego zjawiska (Smith 2008).

Istnieje wiele różnych systemów porządkowania przyczyn niepełnosprawności intelektualnej. Niekiedy dzieli się je na cztery grupy: czynniki społeczno-ekonomiczne i środowiskowe, urazy, infekcje i zatrucia oraz przyczyny biologiczne. Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej natomiast dzieli je na trzy grupy w zależności od czasu wystąpienia:

- 1) prenatalne – przed urodzeniem,
- 2) okołoporodowe – podczas porodu,
- 3) poporodowe – po urodzeniu (Smith 2008).

J. Sowa (1997) dzieli przyczyny upośledzenia umysłowego na pierwotne i wtórne. Do przyczyn pierwotnych zaliczane są czynniki genetyczne. Polegają one na tym, że rodzice przekazują nieprawidłowe lub uszkodzone geny i chromosomy powodujące, że embriom i płód nie rozwijają się normalnie i w konsekwencji dziecko rodzi się upośledzone umysłowo. Czynniki genetyczne obejmują takie zaburzenia, jak: zespół łamliwego chromosomu X, zespół Downa, fenyloketonurię.

Do przyczyn wtórnych należą czynniki, które mają wpływ na korę mózgową:

- przed urodzeniem, np.: zatrucia toksynami występujące w czasie ciąży (alkohol, tytoń, narkotyki), choroby i wady cewy nerwowej (bezmózgowie, rozszczep kręgosłupa), czynniki dziedziczne, wiek matki, niedotlenienie płodu, uszkodzenia chemiczne, mechaniczne i radiacyjne występujące wskutek używania i nadużywania leków, wstrząsów, prześwietleń promieniami Roentgena, choroby infekcyjne matki (różyczka, toksoplazmoza, opryszczka);
- w okresie okołoporodowym: urazy porodowe spowodowane brakiem tlenu, wypadki związane z pępowiną, urazy położnicze, urazy głowy oraz mała masa urodzeniowa ciała;
- po urodzeniu: powikłania chorób zakaźnych (zapalenie opon mózgowo-rdzeniowych, odry, ospy, błonnicy), ciężkie zaburzenia przemiany materii różnego pochodzenia, niekorzystne warunki psychospołeczne, które hamują rozwój psychiczny dziecka (np.: maltretowanie i zaniedbanie dziecka, zatrucia środowiskowe, wypadki).

Często jest jednak tak, że upośledzenie umysłowe nie ma konkretnej przyczyny i w żaden sposób nie można go powiązać z przyczynami genetycznymi, chorobami czy urazami.

Przyczyn szukamy po to, aby pomóc choremu dziecku od samego początku poprzez specjalistyczne leczenie i rehabilitację. Ważne by jak najwcześniej zauważyć pewne nieprawidłowe zachowania u niemowląt i małych dzieci.

Lekkie upośledzenie umysłowe rzadko bywa spowodowane jednym znanym czynnikiem etiologicznym, na ogół mamy do czynienia z uwarunkowaniami wieloczynnikowymi. Rzadko też spotykamy się z objawami neurologicznymi. Największą przyczyną według K. Kirejczyka (1981) powodującą lekkie upośledzenie umysłowe są czynniki środowiskowe, w tym uwarunkowania społeczne (inteligencja, wykształcenie, zawód, status rodziców). Te czynniki łatwiej korygować, aniżeli czynniki genetyczne.

1.3 Klasyfikacja upośledzenia umysłowego.

Klasyfikacja upośledzeń może być rozmaita, zależna od wybranego kryterium, które wyznacza cel jaki mamy na względzie. Wechler wprowadził standaryzowany iloraz inteligencji. Jego klasyfikacja uwzględnia rozpiętość wyrażoną w odchyleniach standardowych między wynikiem pomiaru poziomu umysłowego uzyskanego przez dziecko badane, a średnim rozkładem wyników dla jego wieku.

E. Doll zaproponował sześć kryteriów istotnych dla pojęcia niedorozwoju umysłowego. Są to: niedojrzałość społeczna, niska sprawność umysłowa, opóźnienie rozwojowe, zahamowanie, pochodzenie konstytucjonalne, nieodwracalność upośledzenia (Wyczesany 1999).

Do trzech innych kryteriów odwołuje się A. F. Tredgold: oceny wyników w nauce szkolnej, inteligencji oraz przystosowania biologicznego i społecznego, definiując niedorozwój umysłowy jako stan, w którym umysł nie osiągnął normalnego rozwoju (Wyczesany 1999).

W 1968 roku Światowa Organizacja Zdrowia przyjęła klasyfikację upośledzenia umysłowego, obowiązującą również w Polsce, która za kryterium podziału upośledzenia umysłowego uznaje iloraz inteligencji (I.I). W obowiązującej obecnie IX Rewizji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów wartości graniczne zaokrąglono z przyczyn praktycznych. Współczesny podział wyróżnia cztery stopnie upośledzenia umysłowego:

- 1) upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim ($I.I = 50 - 70$),
- 2) upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym ($I.I = 35 - 49$),
- 3) upośledzenie umysłowe w stopniu znacznym ($I.I = 20 - 34$),
- 4) upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim ($I.I < 20$).

Rozdział II

DZIECKO UPOŚLEDZONE UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM

2.1 Charakterystyka dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

W tym miejscu chciałabym pokrótce opisać dzieci zakwalifikowane do kategorii niedorozwoju umysłowego w stopniu lekkim, ponieważ to właśnie z takimi uczniami coraz częściej pracuję. Aby moja praca przebiegała prawidłowo konieczna okazuje się znajomość możliwości rozwojowych jak również ograniczeń charakterystycznych dla tych dzieci.

Charakterystyka taka jest dość skomplikowana z uwagi na ogromne zróżnicowanie jednostkowe. Rodzaj i poziom zaburzeń rozwojowych u tych dzieci wynika z faktu, iż etiologia upośledzenia umysłowego stopnia lekkiego, zdaniem wielu autorytetów naukowych (m.in.: J. Wyczesany i H. Borzyszkowskiej) zawiera oddziaływanie kilku czynników patogennych w przeciwieństwie do głębszych postaci niedorozwoju umysłowego, gdzie ma miejsce zaistnienie jednego czynnika o znacznej wadze patogenicznej (np. wada genetyczna). Ponadto w większości opracowań naukowych podkreślany jest istotny wpływ nieprawidłowego funkcjonowania środowiska rodzinnego dziecka na występowanie niedorozwoju umysłowego w stopniu lekkim. Bardzo trudno jest rozstrzygnąć, czy poziom funkcjonowania w momencie badania młodszych dzieci wynika z rzeczywistego upośledzenia, czy tylko z braku stymulacji w rodzinie.

Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim nie wyróżniają się wyglądem zewnętrznym wśród rówieśników i dopiero po wnikliwej obserwacji można zauważyć istotne odchylenie w funkcjonowaniu określonych czynników psychofizycznych.

Najbardziej charakterystyczne cechy dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, to:

- utrudniony i zaburzony poziom spostrzegania,
- zaburzenia w zakresie koncentracji uwagi,
- zaburzona w dużym stopniu pamięć logiczna,
- dość dobra pamięć mechaniczna,
- często zauważalne opóźnienie w rozwoju mowy,
- dominacja myślenia konkretno-obrazowego nad pojęciowo-słownym,
- zaburzenia w sferze motoryki,
- zwolnione tempo pracy,
- brak samodzielności i inicjatywy w działaniu, pomysłowości,
- mały zasób słownictwa,
- trudności z wypowiedaniem myśli, formułowaniem wypowiedzi,
- upośledzone rozumienie przyczynowo-skutkowe, abstrahowanie, uogólnianie, porównywanie, wnioskowanie,
- trudności powiązania nowej wiedzy z wcześniej posiadaną, duże trudności w stosowaniu zdobytej wiedzy w konkretnym działaniu,
- słaby krytycyzm,
- ograniczona zdolność do samokontroli,
- osłabiona kontrola emocji, popędów, dążeń,
- utrudnione przystosowanie społeczne.

Nie można jednak danemu dziecku upośledzonemu umysłowo w jednakowym stopniu przypisywać tych wszystkich właściwości, które występują w całej populacji tych dzieci. Każde bowiem dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim charakteryzuje się nieco innym profilem rozwoju, co wyraża się różnym poziomem jego osiągnięć.

Ważnym zagadnieniem w ramach charakterystyki omawianej grupy dzieci jest ich zachowanie społeczne. Poświęciła mu swoją książkę

Małgorzata Kościelska (1984). Autorka pisze o dużym zróżnicowaniu rozwoju społecznego u dzieci lekko upośledzonych umysłowo. Stwierdza, że w powstawaniu zaburzonego zachowania społecznego u tych dzieci dużą rolę odgrywają czynniki pozaorganiczne i pozaintelektualne, czyli takie, które wiążą się ze społecznym upośledzeniem (odrzuconiem, etykietowaniem, segregacją), jak i ze świadomości własnego upośledzenia. Zauważa również, że dzieci upośledzone umysłowo w związku z określoną sytuacją stosują podobną gamę zachowań jak inne dzieci. M. Kościelska wyszczególnia też cechy różnicujące dzieci lekko upośledzone umysłowo od dzieci prawidłowo rozwijających się. Są to przede wszystkim: labilność emocjonalna, słaba kontrola nad afektami, zniechęcenie i rezygnacja połączona z płaczliwością, bierność, zahamowanie, znaczna niepewność siebie, mniej lub bardziej nasilona lękliwość. Oprócz powyższych zachowań obserwuje się skrajnie przeciwne: brak dystansu, lepkość uczuciowa, natrętność.

Według J. Sowy (1997) osoby upośledzone w stopniu lekkim nie rozumieją bardziej skomplikowanych zjawisk i sytuacji trudnych, których nie potrafią rozwiązać. Z reguły nie podejmują działań z własnej inicjatywy, lecz starają się naśladować innych. W rozwiązywaniu swoich problemów nie potrafią wykorzystać własnego doświadczenia, lecz stosują metodę prób i błędów. W ich działaniu brak planowości, inwencji i samodzielności. Często podejmują działania pod wpływem aktualnego nastroju, emocji, nie przewidując dokładnie skutków swoich decyzji, charakteryzują się nie zrównoważeniem emocjonalnym.

M. Bogdanowicz (1991) określa, że uczeń upośledzony umysłowo w stopniu lekkim osiąga w wieku 15 – 21 lat wiek inteligencji 8 – 12 lat. Zaburzenie wyższych form myślenia w znacznym stopniu utrudnia zdobywanie wiedzy i powoduje, że bardzo dużo umiejętności jest niedostępna dla osób z niedorozwojem umysłowym w stopniu lekkim.

2.2 Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Polski system szkolny realizuje zasadę powszechności nauczania. Znaczący to, że dąży on do objęcia nauką – przynajmniej na poziomie obowiązku szkolnego – wszystkich dzieci i młodzieży. Z prawa dostępu do obowiązkowej nauki nie zostały wyłączone żadne dzieci, bez względu na poziom i rodzaj ich niepełnosprawności oraz miejsce pobytu. Takie rozwiązanie prawne jest dowodem nowoczesności polskiego systemu kształcenia osób z niepełnosprawnościami (Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008).

Najważniejsze zasady dotyczące kształcenia w Polsce, w tym kształcenia osób niepełnosprawnych, reguluje ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. 2001, Nr 95, poz. 425).

Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci niepełnosprawne oraz niedostosowane społecznie, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, dostosowanej do potrzeb i możliwości tych uczniów.

Podstawą kształcenia specjalnego uczniów we wszystkich typach szkół jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nauczania indywidualnego lub zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wydane uczniowi na prośbę rodziców lub opiekunów dziecka przez zespół orzekający poradni psychologiczno-pedagogicznej. Orzeczenie jest wskazaniem najodpowiedniejszej formy kształcenia, z uwzględnieniem potrzeb dziecka oraz wskazaniem właściwych form pomocy specjalistycznej. Nie jest równoznaczne ze skierowaniem dziecka do jakiegokolwiek szkoły. Obowiązujące ustawodawstwo pozwala rodzicom lub opiekunom dziecka decydować o wyborze szkoły (specjalnej lub ogólnodostępnej). Dzięki temu uczniowie niepełnosprawni mają możliwość spełniania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki jak najbliżej ich miejsca zamieszkania w:

- szkołach ogólnodostępnych,
- szkołach integracyjnych,
- szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
- szkołach specjalnych,
- szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
- specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych.

Natomiast dzieciom i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły zapewnia się nauczanie indywidualne.

Uczniom niepełnosprawnym stworzono możliwość wydłużenia obowiązku szkolnego, jednakże nie dłużej niż do ukończenia przez nich 18 lat na poziomie szkoły podstawowej, do 21 roku życia na poziomie gimnazjum i do 24 lat na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. Rozpoczęcie spełnienia obowiązku szkolnego przez dzieci niepełnosprawne może zastać odroczone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat.

Zdaniem wielu autorów osoby z mniejszym upośledzeniem powinny korzystać z rozmaitych form kształcenia integracyjnego, które może mieć różny zakres. Najpełniej wyraża się ono we włączaniu dzieci i młodzieży upośledzonej do zwykłych klas.

Według A. Maciarz (1987, s. 11) u podstaw integracyjnego systemu kształcenia specjalnego leżą następujące założenia:

„- Najkorzystniejsze dla rozwoju, wychowania i nauczania dzieci niepełnosprawnych jest przebywanie w gronie rodziny oraz społeczności osób pełnosprawnych, przy zapewnieniu im odpowiednich warunków zdrowotnych, społeczno-wychowawczych i dydaktycznych.

- Dla przygotowania dziecka niepełnosprawnego do samodzielnego na miarę jego możliwości życia w społeczeństwie wysoce korzystne jest jego spontaniczne i celowo zorganizowane uczestnictwo w tym życiu”.

A. Firkowska-Mankiewicz i G. Szumski (2008) dzielą formy organizacji kształcenia uczniów z orzeczoną upośledzeniem umysłowym na dwie grupy: o charakterze segregacyjnym i niesegregacyjnym.

Do form segregacyjnych zaliczają szkoły specjalne i klasy specjalne w szkołach powszechnych. Okazuje się, że formą dominującą są szkoły specjalne. Liczba uczniów w klasach specjalnych systematycznie spada od początku lat 90.

Z kolei do form niesegregacyjnych zaliczają klasy ogólnodostępne i klasy integracyjne. Klasy ogólnodostępne, do których uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnościami, nazywane są także integracją jednostkową. Uczniowie ci nie są całkowicie pozbawieni specjalistycznej pomocy pedagogicznej. Mogą oni bowiem korzystać z takiej pomocy poza klasą szkolną w postaci zajęć rewalidacyjnych. Ponadto nauczyciele tych uczniów są zobowiązani do dostosowania programów ich kształcenia do zaleceń wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Dostosowania te mogą dotyczyć zarówno wymagań stawianych uczniom, jak i metod ich nauczania. Wielu pedagogów specjalnych wyraża przekonanie, że zakres specjalnej pomocy pedagogicznej w klasach ogólnodostępnych jest za wąski w stosunku do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami (Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008).

Drugą formą niesegregacyjnego kształcenia w Polsce są klasy integracyjne lub całe szkoły integracyjne. Warunki funkcjonowania tych klas są silniej dostosowane do kształcenia uczniów z dysfunkcjami, niż w przypadku klas ogólnodostępnych. Przede wszystkim klasy te zatrudniają dodatkowych nauczycieli posiadających specjalistyczne wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej. Ponadto posiadają zredukowaną do 15 – 20 liczebność, z czego 3 do 5 osób stanowią uczniowie z niepełnosprawnościami.

W roku szkolnym 2004/2005 po raz pierwszy w polskim systemie kształcenia specjalnego więcej dzieci pobiera naukę w formach niesegregacyjnych niż segregacyjnych. Ciągłe wzrasta liczba uczniów z potrzebą specjalnego kształcenia w szkołach powszechnych (Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008).

Integracja sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży zarówno pełno jak i niepełnosprawnych. Dzieci niepełnosprawne, które uczą się w szkołach z pełnosprawnymi rówieśnikami, w większym stopniu rozwijają swoje społeczne i zawodowe umiejętności, które są potrzebne w codziennym życiu i na rynku pracy. Natomiast dzieci pełnosprawne lepiej rozumieją, że osoby z niepełnosprawnością mają prawo do pełnego uczestnictwa i równości w społeczeństwie. Szkolnictwo integracyjne jest więc najskuteczniejszym środkiem budowania solidarności między dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ich rówieśnikami. Włączanie niepełnosprawnych dzieci w środowisko pełnosprawnych rówieśników to przedsięwzięcie, które na pewno się opłaci i zaowocuje w przyszłości.

Integracja uważana jest za najbardziej efektywną formę przygotowania do życia indywidualnego i społecznego ludzi niepełnosprawnych. W sytuacji kiedy osoby niepełnosprawne są pozbawione kontaktów z życiem społecznym tworzą się dwa światy, które mało o sobie wiedzą. Kierowanie dzieci do szkół specjalnych na stałe powinno być wyjątkiem, a przy tym powinno być zalecane w rzadkich przypadkach, gdy bez wątplenia wiadomo, że nauczanie w salach lekcyjnych nie zaspokoi edukacyjnych lub społecznych potrzeb dziecka, bądź gdy jest wymagane z uwagi na dobro dziecka lub innych uczniów.

Rozdział III

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

3.1 Przedmiot i cele badań.

Spółeczna integracja dzieci intelektualnie niepełnosprawnych, stanowiąc cel i metodę procesu ich rewalidacji, realizowana jest na płaszczyźnie struktur formalnych, jak też nieformalnych życia społecznego. Tworząc warunki dla społecznej integracji w strukturach formalnych życia społecznego, np. w integracyjnych formach edukacyjnych, należy mieć na uwadze to, że swoistym wskaźnikiem weryfikującym skuteczność działań w tej sferze jest jakość i częstotliwość wzajemnych kontaktów z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi osobami pełnosprawnymi w środowisku rodzinnym i lokalnym, a więc na płaszczyźnie struktur nieformalnych. W środowiskach tych dominują wzajemne kontakty i więzi mające charakter spontaniczny, przebiegające i rozwijające się w naturalnych sytuacjach.

Przedmiotem badań uczyniłam społeczną integrację dziecka lekko upośledzonego umysłowo w rodzinie i w środowisku lokalnym. Kontakt z dziećmi upośledzonymi umysłowo w mojej pracy zawodowej wzbudził we mnie zainteresowanie tym szerokim problemem i wywołał konieczność pogłębiania moich wiadomości w tej dziedzinie.

Badaniem objęłam uczennicę pierwszej klasy gimnazjum publicznego Elżbietę S. U dziewczynki stwierdzono upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. Dokonując tego wyboru brałam pod uwagę takie kryteria, jak:

- wiek dziecka,
- stopień upośledzenia,

- możliwość częstego przebywania w otoczeniu dziecka i obserwowania go,
- różnorodność zachowań dziecka,
- łatwość nawiązywania kontaktu z dzieckiem,
- możliwość przeprowadzenia wiarygodnego i wyczerpującego wywiadu środowiskowego.

Celem moich badań jest próba dokonania kompleksowego opisu funkcjonowania dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim we wszystkich sferach rozwojowych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sferę rozwoju społecznego osoby upośledzonej, wchodzącej w wiek dojrzewania.

3.2 Problemy badawcze.

Analizując przypadki opisane w literaturze oraz napotkane w pracy zawodowej, zauważyłam różnice w funkcjonowaniu dzieci zaliczanych do tej samej kategorii upośledzenia umysłowego. Im głębszy stopień upośledzenia, tym większe rozbieżności w zakresie funkcjonowania na wszystkich płaszczyznach rozwojowych.

Opisując przypadek Eli, upośledzonej w stopniu lekkim, starałam się jak najdokładniej przedstawić obraz jej funkcjonowania w środowisku społecznym, rodzinnym i wychowawczym. W związku z tym nasunęły mi się następujące problemy badawcze:

- a) W jaki sposób przebiega społeczna integracja Eli w rodzinie i w środowisku lokalnym?
- b) W jaki sposób Ela komunikuje się z otoczeniem?
- c) Na jakim poziomie uspołecznienia funkcjonuje Ela?
- d) Jakie zaburzenia i trudności występują w zakresie procesów poznawczych?

- e) Jakiego wsparcia i pomocy wynikającej z niepełnosprawności potrzebuje Ela?
- f) Jakie metody, formy i środki nauczania należy uwzględnić w pracy z Elą?

3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze.

Podstawową metodą badawczą, którą posłużyłam się w mojej pracy jest studium przypadku indywidualnego.

Według T. Pilcha (1985, s. 123) „metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań, polegających na analizie jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”.

Pierwszym zadaniem metody badawczej indywidualnych przypadków jest przeprowadzenie rozpoznania (diagnozy) badanych jednostek pod kątem rozwiązywanej problematyki. Następnie w oparciu o dokonaną diagnozę należy podjąć próbę wskazania hipotetycznej prognozy rozwoju sytuacji, w zależności od nie ingerencji lub ingerencji wychowawczej, oraz zaproponować postępowanie mogące ulepszyć istniejącą rzeczywistość.

W celu postawienia prawidłowej diagnozy (aktualnego stanu rozwoju) dziecka z upośledzeniem umysłowym konieczne jest przeprowadzenie różnorodnych badań. Badania prowadzone metodą indywidualnych przypadków posługują się dość nielicznymi technikami badawczymi. Najbardziej użyteczną jest wywiad, znakomicie uzupełnia go obserwacja i analiza dokumentów.

Obserwacja jest podstawową i najczęściej stosowaną metodą badań pedagogicznych. Obserwacją można nazwać nie tylko prostą,

nieplanowaną rejestrację zdarzeń i faktów, ale także złożony proces kontrolowanej obserwacji, systematycznej, z użyciem technik pomocniczych (kamery, magnetofonu i arkuszy obserwacyjnych).

Gdy nie możemy uzyskać pełnej wiedzy o badanym przedmiocie na drodze obserwacji czy analizy dokumentów, wówczas cenny materiał poznawczy daje nam wywiad. Istotą wywiadu jest rozmowa badacza z respondentem prowadzona w sposób planowy i kierowany, w celu uzyskania określonych informacji. W badaniach pedagogicznych szczególnie użyteczny jest wywiad środowiskowy, który stosowany jest przy poznawaniu charakteru i zależności środowiska wychowawczego oraz wszelkich aspektów wychowawczych w środowisku społecznym.

W mojej pracy badawczej wykorzystałam następujące techniki badawcze: wywiad jawny nieformalny z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim; wywiad jawny formalny z jego matką, dotyczący historii rozwoju psychofizycznego oraz sytuacji rodzinnej dziecka; rozmowy z kolegami z klasy oraz z nauczycielami uczącymi dziecko w szkole podstawowej i obecnie w gimnazjum; obserwację fragmentaryczną oraz analizę dokumentacji medyczno-psychologicznej.

Narzędziami badawczymi były: dokumenty (orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, książeczka zdrowia dziecka), arkusze obserwacji, kwestionariusze wywiadu.

Rozdział IV

ANALIZA PRZYPADKU

4.1 Uzasadnienie wyboru przypadku do badań. Identyfikacja problemu.

Elżbieta S. jest uczennicą klasy pierwszej gimnazjum publicznego, u której orzeczono upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. To piętnastoletnia dziewczyna średniego wzrostu o krępej budowie ciała, jasnych półdługich włosach, niebieskich oczach i łagodnych rysach twarzy. Ubrana jest skromnie, ale czysto. Jej stroje nie są dostosowane do aktualnej mody młodzieżowej. Ela jest bardzo miłą, grzeczną, przyjazną i bardzo często uśmiechniętą dziewczyną.

W pierwszych tygodniach pobytu Eli w szkole zauważyłam, że utrzymuje dobre kontakty z rówieśnikami. Jest lubiana w klasie, koledzy i koleżanki rozumieją jej sytuację i służą pomocą. Ale, podobnie jak wiele upośledzonych dzieci, ma obniżone poczucie własnej wartości. Na tle grupy jest niepewna i nieśmiała, choć nie zawsze. Podczas pracy zespołowej zachowuje postawę bierną, jednak zachęcona podejmuje się różnych działań. Na zajęciach z całą klasą, mimo, że umie słuchać – z trudem skupia uwagę. Sama niechętnie wypowiada się, ponieważ jej wypowiedzi bywają niepoprawne stylistycznie i gramatycznie (niezbyt biegle posługuje się terminami związanymi ze specyfiką przedmiotów, najczęściej używa języka potocznego). Zauważalny jest mały zasób słownictwa oceniającego, charakteryzującego, wyrażającego uczucia, małe zróżnicowanie znaczenia wyrazów. Jednak bardzo często inicjuje rozmowy nie związane z tematyką zajęć.

Ela na zajęciach pracuje bardzo wolno, łatwo się zniechęca i często prosi o przerwę w pracy. Bardzo słabo opanowała technikę czytania.

Denerwuje się podczas głośnego czytania, ponieważ jest świadoma swoich braków.

Opisywana uczennica bardzo często po lekcji podchodzi do nauczyciela i upewnia się czy dobrze zapisała pracę domową, czy dobrze zapamiętała termin sprawdzianu lub pracy klasowej, dopytuje co trzeba przygotować na następną lekcję, upewnia się, czy dobrze zapamiętała wiele organizacyjnych kwestii omawianych na godzinie z wychowawcą lub innych zajęciach edukacyjnych, itp. Natomiast przed lekcją przypomina nauczycielowi, że była do wykonania praca domowa, że miał być dziś sprawdzian, itp.

Ela jest bardzo staranna i sumienna. Zawsze pamięta o swoich dyżurach i obowiązkach. Gdy się jej coś tłumaczy, sprawia wrażenie, że wszystko wie i rozumie. Odrabia z reguły wszystkie prace domowe. Jeżeli zdarzy się, że nie wiedziała, jak odrobić pracę domową, to informuje o tym nauczyciela. Nigdy nie zataja faktu braku pracy domowej, tak jak to robi duża część jej pełnosprawnych rówieśników. Jest prawdomówna, uczciwa, a przy tym bardzo naiwna. Bardzo pragnie kontaktu z rówieśnikami i dorosłymi, przez co jest podatna na wpływy innych. W trudnych dla niej sytuacjach żąda pomocy, wsparcia, opieki lub wycofuje się.

Zajęłam się tym problemem, gdyż uważałam, że Ela oprócz pomocy pedagoga szkolnego potrzebuje również wsparcia z mojej strony – wychowawcy. Jednocześnie miałam duże kłopoty z prowadzeniem zajęć z całą grupą, gdyż Ela prosząc o przerwę w pracy lub zaczynając i tocząc rozmowę nie związaną z wykonywanymi zadaniami rozpraszała pozostałych uczniów utrudniając mi pracę.

Pracuję z Elą od roku i uważam, że mogę już dokonać pewnych porównań i uogólnień na poziomie mnie dostępnym. Z dziewczynką posiadam dobry kontakt emocjonalny, a rodzice darzą mnie zaufaniem, co ułatwi mi przeprowadzenie wszechstronnych badań.

4.2 Geneza i dynamika zjawiska.

Przeprowadzony wywiad z matką dostarczył mi informacji o środowisku rodzinnym i rozwoju psychofizycznym dziecka. Elżbieta jest pierwszym dzieckiem Katarzyny i Antoniego S. Urodziła się 27.04.1995 r. Wychowywana jest w rodzinie pełnej składającej się z dwojga rodziców i młodszego o 3 lata brata, u którego również stwierdzono upośledzenie umysłowe, ale w odróżnieniu od Eli jest to upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym. Ojciec, posiadający wykształcenie podstawowe, jest starszy od matki o 16 lat. Matka jest absolwentką szkoły specjalnej.

Rodzina Eli mieszka na wsi w małym domku wolnostojącym. Dziewczynka dzieli pokój z bratem. Standard materialny rodziny jest bardzo skromny. Utrzymują się z prowadzenia niewielkiego gospodarstwa rolnego. Matka za najważniejsze uznawała i uznaje zapewnienie dzieciom podstawowych warunków życia. Niski poziom wykształcenia rodziców, problemy materialne, ciągła praca w gospodarstwie (u siebie i u innych w celach zarobkowych), a co za tym idzie przemęczenie, spowodowały, że rodzice nie przywiązywali uwagi do prawidłowego rozwoju umysłowego i społecznego dzieci. Brak kontaktu z dobrami kultury i właściwymi modelami zachowań społecznych przyczyniły się w pewnym stopniu do deficytu Eli i jej brata. Dała się jednak zauważyć silna więź emocjonalna łącząca dzieci i matkę z dziećmi, a także ich wzajemna troska o siebie i o codzienny byt.

Z dokumentacji medycznej wynika, że przebieg ciąży i poród był prawidłowy. Stan dziecka po urodzeniu dobry – 10 punktów w skali Apgar. Wczesny rozwój Eli nie budził niepokoju. Dziewczynka była dzieckiem dość spokojnym, rozwój funkcji ruchowych prawidłowy, nie sprawiała problemów wychowawczych. Z informacji matki na temat zachowania uczennicy wynikało, że jest dzieckiem nieśmiałym i spokojnym.

W sytuacjach trudnych ma tendencję do wycofywania się. Jeżeli chodzi o nowe środowisko, to potrzebuje dużo czasu, aby się w nim zaaklimatyzować. Brak jej pewności siebie. Często czuje się skrępowana nową sytuacją, nowym miejscem.

Ela nie uczęszczała do przedszkola. W „zerówce” zwrócono matce uwagę na występowanie trudności w zakresie przyswajanej wiedzy i umiejętności. Zauważono wiele przeciwwskazań do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Dziecko zostało przebadane w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice nie chcieli przyjąć do wiadomości, że ich pierwsze dziecko, tak „mądre” w porównaniu z młodszym bratem, ma problemy w szkole, że ma ograniczone możliwości poznawcze i nie wydali szkole opinii jaką wystawiła poradnia psychologiczno-pedagogiczna o Eli.

Dziewczynka rozpoczęła naukę w klasie pierwszej nie osiągając dojrzałości szkolnej, zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, poznawczej, jak i społecznej. Posiadała szereg obciążeń, które przeszkadzały jej w prawidłowym starcie edukacyjnym. Ela powtarzała klasę pierwszą. Na badanie kontrolne w poradni psychologiczno-pedagogicznej w wyznaczonym terminie matka nie zgłosiła się z dzieckiem. Rodzice oczekiwali, że Ela zacznie wkrótce funkcjonować prawidłowo, trudno było im zaakceptować stwierdzoną później niepełnosprawność umysłową córki.

Początek klasy czwartej szkoły podstawowej był dla Eli bardzo ciężki. Doszły nowe przedmioty, nowi nauczyciele, dużo więcej materiału poznawczego. Dziewczynka miała ogromne kłopoty w przyswajaniu wiedzy mimo dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, na które uczęszczała. Wpłynęły na to również zaległości z początkowych klas szkoły podstawowej. Pojawiła się niechęć do wykonywania prac domowych zadawanych przez nauczycieli, a nawet do uczęszczania do

szkoły. Rówieśnicy wywoływali u Eli poczucie niższej wartości, inności. Postępy edukacyjne były znikome. Miała problemy ze zrozumieniem i wykonywaniem najprostszych poleceń wynikających z toku zajęć edukacyjnych.

Z inicjatywy nauczyciela – wychowawcy, matka zgłosiła się z uczennicą w maju 2007 roku na badanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zespół orzekający orzekł o potrzebie kształcenia specjalnego na czas II etapu edukacyjnego z uwagi na upośledzenie umysłowe lekkiego stopnia. Diagnoza zespołu orzekającego:

„Ogólny rozwój umysłowy w dolnej granicy upośledzenia lekkiego stopnia. Zahamowanie rozwoju sfery myślenia słowno-pojęciowego z powodu słabego rozwoju zdolności do tworzenia pojęć ogólnych. Czas wykonywania zadań ogólnie wydłużony, przy słabej zdolności koncentracji uwagi dowolnej. Percepcja i koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz wzrokowe zapamiętywanie silnie zaburzone. Mimo występujących w/w trudności zachowanie uczennicy cechuje się wytrwałością w sytuacjach zadaniowych.

Obniżone funkcjonowanie analizatora słuchowego w zakresie analizy słuchowej słowa, zaburzona synteza głoskowa słów oraz słuchowe różnicowanie głosek. W pisaniu ze słuchu występują błędy różnego typu m.in.: typowo ortograficzne, różnicowanie a, ę z om, on, en, em, mylenie głosek zbliżonych do siebie fonetycznie /b-p, d-t itp./. Grafizm pisma obniżony, jednak w miarę czytelny.

Czytanie na etapie łączenia głosek ze sobą. Słabsze rozumienie samodzielnie czytanego tekstu. Bardzo proste wypowiedzi ustne i pisemne, dominujące w krótkie zdania pojedyncze. Są one logiczne i związane z tematem.

Na dość dobrym poziomie algorytmy działań pisemnych na dodawanie i odejmowanie, wspierane na konkretach. Trudności dziewczynce sprawia tabliczka mnożenia i dzielenia. Nie podejmuje prób rozwiązania zadań z treścią, nawet przy pomocy osoby badającej.

Dziewczynka w trakcie badania chętna do współpracy, podejmowała na ogół wszystkie próby badawcze. Artykulacja głosek w izolacji prawidłowa. W mowie zdaniowej występuje upraszczanie grup spółgłoskowych” (orzeczenie nr 102/V/2006/07 nr karty 10102 o potrzebie kształcenia specjalnego).

Zalecono kształcenie programem dostosowanym do potrzeb i możliwości uczennicy w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego na terenie szkoły macierzystej i rewalidację osłabionych funkcji percepcyjno-motorycznych. Zaznaczono, aby pracować z uczennicą według wskazań właściwych postępowaniu z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo z deficytem uwagi.

W uzasadnieniu w w/w orzeczeniu podano: „kształcenie specjalne oraz prowadzone zajęcia rewalidacyjne pozwolą uczennicy na optymalne realizowanie programu nauczania”.

Nauczyciele pracując z dziewczynką dostosowywali się do zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ela ukończyła szkołę podstawową bez powtarzania żadnej klasy.

Kontrolne badanie pedagogiczne przeprowadzono, gdy Ela zaczęła uczęszczać do gimnazjum w listopadzie 2009 roku. Orzeczono potrzebę kształcenia specjalnego na czas III etapu edukacyjnego z uwagi na upośledzenie umysłowe lekkiego stopnia. Diagnoza przedstawiona przez zespół orzekający:

„Dziewczynka w trakcie pracy spokojna, chętnie się udziela, stara się pracować dokładnie. Pogodna, wcześniej na prowadzonych zajęciach pracowała bez niczyjej pomocy naśladując koleżanki i kolegów. Zachowanie dostosowane do wymagań sytuacji.

Rozwój poznawczy przebiega na poziomie upośledzenia lekkiego stopnia, rozwój poszczególnych funkcji nieharmonijny. W stosunku do przeciętnych możliwości dziewczynki lepiej wykształcone są: zasób ogólnych wiadomości życiowych, zasób słownictwa oraz zdolność myślenia poprzez analogię. Dość dobrze funkcjonuje rozumowanie i wnioskowanie oparte o materiał obrazowy. Bardzo słabe jest obecnie rozumowanie arytmetyczne.

Strefa percepcji wzrokowo-przestrzennej znacznie poniżej normy wiekowej. W wyniku kontrolnych badań pedagogicznych stwierdza się, że analiza słuchowa w dalszym ciągu utrzymuje się na poziomie poniżej normy wiekowej, synteza słuchowa i różnicowanie głosek są zaburzone, szczególnie duże trudności występują w analizie paronimów.

Technika czytania opanowana słabo, oparta na cichym głosowaniu z syntezą, liczne błędy, tempo czytania bardzo wolne (poziom klasy pierwszej). Elżbieta czytając głośno denerwuje się, jest świadoma swoich braków w opanowaniu tej umiejętności. Rozumienie tekstu wiązanego czytanego cicho jest dość dobre, dziewczyna jednak bardzo często powraca do treści, wyszukując odpowiedzi na pytania testowe. Tempo pracy wolne. Wypowiedzi ustne poprawne, wymagają ukierunkowania toku myślenia. W pisaniu ze słuchu występuje duże natężenie błędów typowo ortograficznych oraz opuszczanie, przestawianie liter, mylenie liter – odpowiedników głosek zbliżonych fonetycznie, utrata dźwięczności, błędna realizacja ę, ą, opuszczanie lub zniekształcanie całych wyrazów. W pracy samodzielnej ilość wymienionych błędów jest dużo mniejsza. Uczennica potrafi skonstruować samodzielną wypowiedź pisemną na dany temat. Pismo czytelne. Jak wynika z opinii szkolnej, uczennica słabo zna podstawowe reguły ortograficzne.

W zakresie wiadomości i umiejętności z gramatyki i składni języka polskiego zna rodzaje zdań. Myli pojęcia podmiotu i orzeczenia. Nie potrafi wyróżnić w zdaniu podstawowych części mowy, stopniuje przymiotniki regularne.

Opanowała dość dobrze rachunek pamięciowy i algorytmy działań pisemnych (z wyjątkiem dzielenia), dodaje i odejmuje wyrażenia dwumianowane, odczytuje i dokonuje analizy danych umieszczonych w tabeli, nie potrafi poprawnie zanalizować i rozwiązać prostego zadania tekstowego. Ukształtowane ogólne pojęcie ułamka zwykłego, ale występują trudności z wykonywaniem prostych działań na liczbach ułamkowych. Trudności z odczytywaniem liczb powyżej tysiąca. Braki w podstawowych wiadomościach z zakresu geometrii.

Uczennica ma problemy z koncentracją uwagi, lubi inicjować rozmowę, która nie jest związana z tematem podejmowanych zadań, szybko się męczy, w czasie badań prosi o przerwę. Podobne zachowania występują podczas zajęć szkolnych, co wynika z opinii wychowawcy klasy” (orzeczenie nr 48/10102/XI/2009/2010 o potrzebie kształcenia specjalnego).

Zespół orzekający zalecił kształcenie programem dostosowanym do potrzeb i możliwości uczennicy – upośledzenie w stopniu lekkim – w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego na terenie szkoły macierzystej lub w szkole specjalnej oraz zajęcia rewalidacyjne funkcji słuchowo-językowych i wzrokowych. Wskazano również potrzebę częstego chwalenia uczennicy na tle grupy w celu wzmocnienia pozycji w klasie oraz wzmocnienia wiary we własne możliwości.

Uzasadnienie zespołu orzekającego: „dostosowanie programu nauczania oraz praca rewalidacyjna pozwolą na pełniejsze zdobywanie wiedzy oraz rozwój sfery społeczno-ekonomicznej”.

4.3 Prognozy.

W przypadku zaniechania oddziaływań uczennica nie będzie potrafiła przestrzegać zasad norm społecznych. Nadal będzie utrudniała nauczycielom pracę i rozpraszała innych uczniów na zajęciach poprzez rozmowy nie związane z tematem zajęć czy też prosząc o przerwę w pracy. Ela nie będzie potrafiła skoncentrować się na wykonywaniu określonych czynności, a w konsekwencji będzie miała coraz poważniejsze problemy

w nauce. Może osiągać dużo niższe wyniki w nauce niż jej możliwości intelektualne. Konieczność opanowywania coraz to nowych umiejętności szkolnych, zapamiętywania wiadomości oraz co oczywiste konieczność zaprezentowania tych osiągnięć zacznie ją przerastać. Brak wytrwałości w działaniu może stać się przyczyną przerwania nauki, czy później porzucenia pracy. Brak akceptacji społecznej młodzieży i dorosłych może wywołać zaniżoną samoocenę i niskie poczucie własnej wartości. Mogą wystąpić również trudności adaptacyjne w życiu dorosłym.

Dziewczynka otoczona troskliwą opieką i pomocą będzie mogła odnaleźć się w roli uczennicy i koleżanki. Założyłam, że wszystkie podejmowane przeze mnie działania doprowadzą w konsekwencji do: akceptowania przez Elę norm społecznych i postępowania zgodnie z nimi; wydłużania się koncentracji uwagi, co poskutkuje lepszym przyswajaniem wiedzy i osiąganiem sukcesów edukacyjnych na miarę swoich możliwości; otwarcia się uczennicy na otoczenie oraz nawiązania prawidłowych relacji z rówieśnikami. System pozytywnej motywacji: pochwały, gesty aprobaty w obecności rówieśników i dorosłych, podniesie samoocenę Eli, a tym samym rozbudzi się u niej motywacja do pracy nad wyrównywaniem braków oraz rozwinięciem umiejętności zaprezentowania siebie.

4.4 Propozycje rozwiązań, wdrażanie oddziaływań, efekty.

Specjalne potrzeby edukacyjne mają jedynie fragmentaryczny charakter i dlatego nie przekreślają możliwości każdego ucznia z niepełnosprawnością na realizację elastycznego programu kształcenia wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami. Znaczna część specjalnych potrzeb edukacyjnych może być zaspokojona przez odpowiednią indywidualizację toku lekcji i programu nauczania, nie wymaga zatem specjalistycznych

kompetencji pedagogów specjalnych (Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008).

Nauczyciel szkoły ogólnodostępnej musi być kreatywny i dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe. Dziecko musi być traktowane indywidualnie zarówno pod względem diagnostycznym, jak i pod względem realizacji zadań w nauczaniu. Każde z tych dzieci jest inne nawet mimo podobnego poziomu sprawności umysłowej. Indywidualizacja jest więc podstawową zasadą stosowaną w pracy z tymi uczniami. W dziecku upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim trzeba widzieć możliwości dynamicznego rozwoju. Oczywiście jest to rozwój niepełny, ale jednak możliwy i bardzo znaczący.

Celem pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim jest wszechstronny rozwój zgodny z możliwościami i potrzebami psychofizycznymi oraz przystosowanie ich do życia i do pracy w społeczeństwie ludzi pełnosprawnych, a więc ich rewalidacja. Pełna adaptacja wychowanka w społeczeństwie ludzi normalnych byłaby niemożliwa bez pracy nad jego uspołecznieniem. Chodzi o to, by wychowanek zrozumiał zarówno prawa rządzące życiem przyrody i społeczeństwa, jak i swoją rolę w tym życiu. Realizacja celów nauczania i wychowania służy usprawnianiu niezaburzonych funkcji psychicznych i fizycznych, rozwijaniu uzdolnień uczniów, korygowaniu niepełnosprawności rozwojowych.

Praca z uczniem upośledzonym umysłowo w warunkach szkoły masowej wymaga od nauczycieli wielkiego zaangażowania, pomysłowości, elastyczności i dużo większego nakładu pracy.

Dobra znajomość każdego ucznia jest niezbędnym warunkiem trafnych i skutecznych czynności nauczyciela. Nie można przecież

podejmować odpowiednich oddziaływań, nie wiedząc jakie zaburzenia mają uczniowie czy też jak funkcjonują. Toteż pracę z Elą rozpoczęłam w klasie pierwszej gimnazjum od zapoznania się z orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej. Następnie rozpoczęłam samokształcenie poprzez czytanie fachowej literatury. Nawiązałam kontakt z dziewczynką poprzez częste rozmowy indywidualne. Uważnie przyglądałam się jej pracy podczas zajęć w celu poznania zasobu jej wiadomości i umiejętności oraz sposobu aklimatyzowania się w częściowo nieznaną jej grupie rówieśniczej i w celu potrzeby przychodzenia z racjonalną pomocą.

Ela uczona jest programem opartym na podstawach programowych gimnazjum ogólnodostępnego dostosowanym do jej indywidualnych możliwości. Systematycznie uczęszcza na zajęcia edukacyjne, a dodatkowo uczestniczy w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych z języka polskiego i matematyki (2 godziny w tygodniu) oraz w zajęciach rewalidacyjnych (1 godzina w tygodniu). Przez cały czas trwania mojej pracy z Elą kontaktowałam się i współpracowałam z pedagogiem szkolnym, nauczycielami uczącymi w jej klasie oraz nauczycielką języka polskiego z naszego gimnazjum, która po ukończeniu studiów podyplomowych z zakresu oligofrenopedagogiki prowadziła z Elą zajęcia rewalidacyjne.

Z poczynionych obserwacji wywnioskowałam, że włączenie Eli w proces dydaktyczny wymaga stosowania aktywnych metod nauczania, zamiast przekazywania abstrakcyjnych wiadomości oderwanych od jej społecznych doświadczeń. Należy mówić do niej językiem prostym, często powtarzać, wyszczególniać najważniejsze informacje.

Skuteczną metodą aktywizacji jest współpraca w grupach lub parach. Większość uczniów potrafi z zaangażowaniem pracować w każdej grupie bez względu na jej skład i odgrywać różne role. Również uczniowie z deficytami podejmują próbę współpracy i chcą odgrywać znaczącą rolę w zespole. Wdrażanie do pracy zespołowej musi być zaplanowane

i systematyczne. W przypadku Elżbiety zajęcia w grupach miały szczególne znaczenie, ponieważ wpływały na jej wyniki nauczania, podnoszenie poczucia własnej wartości, na stosunek pozostałych członków zespołu do niej oraz przekonanie, że sukces indywidualny zależy od sukcesów innych (wzmacnianie więzi społecznych). Uczennicy bardzo pomagało wyjaśnianie, na czym będzie polegało jej funkcjonowanie na lekcjach i w jaki sposób będzie dochodzić do realizacji poszczególnych celów podczas konkretnej pracy na zajęciach. Ważne było także, aby Ela stała się aktywnym współuczestnikiem procesu oceniania własnej pracy. Umiejętność dokonywania samooceny jest niezwykle ważna w życiu każdego człowieka i jego funkcjonowaniu społecznym.

Ela na zajęciach miała duże problemy z koncentracją uwagi, inicjowaniem rozmów nie mających nic wspólnego z tematem zajęć oraz zniechęceniem i zmęczeniem podczas wykonywania zadań. Aby temu zapobiec odchodziłam od metod werbalnych w kierunku wszelkiego typu praktycznego działania. Skutecznym napędem do zdynamizowania postawy Eli było pobudzenie jej sfery emocjonalnej, co znakomicie pomogło w skupieniu uwagi, budziło zainteresowanie pracą, podtrzymywało chęć wysiłku i wytrwałość. Ela lepiej pamiętała to, co przeżyła, co ją wzruszyło, uradowało czy zasmuciło. Naturalna potrzeba wykorzystywania wiadomości w różnych sytuacjach życiowych w znacznej mierze przyczyniła się do rozwijania pamięci uczennicy.

Stymulacja krótkotrwałej, mało podzielnej i łatwo ulegającej zakłóceniu (odwracalnej) koncentracji uwagi Elżbiety wymagała ode mnie całych pokładów pomysłowości i cierpliwości, ale nie mogłam jej pominąć w trakcie realizacji działań, ponieważ poziom koncentracji uwagi ma wielki wpływ na spostrzeganie i funkcjonowanie procesów myślenia.

Uczyłam Elę poprawnych zachowań, rozwijałam gotowość podporządkowania się zasadom i normom obowiązującym w szkole,

zwracałam uwagę na zachowania nieprawidłowe. Spokojnie i cierpliwie wiele razy tłumaczyłam uczennicy, że nie można w trakcie zajęć prowadzić rozmów tematycznie nie związanych z lekcją, ponieważ przeszkadza to nauczycielowi i rozprasza uwagę innych uczniów, że jeżeli chce porozmawiać z nauczycielem na inne tematy niż poruszane na zajęciach, może to zrobić po lekcji lub na godzinie z wychowawcą. Każdy nauczyciel na pewno chętnie z nią porozmawia. Konsekwentnie odwoływałam się do tych zasad za każdym razem, gdy Ela je złamała. Nagradzałam zachowania pożądane. Jednocześnie prosiłam innych nauczycieli uczących Elę, aby postępowali w ten sam sposób, aby nie pozwalali na tego typu dyskusje w czasie zajęć, natomiast gdy Ela będzie miała ochotę porozmawiać, to niech cierpliwie ją wysłuchają, ale po zajęciach. Trwało to bardzo długo, ale przyniosło oczekiwany efekt. Ela zaczęła kontrolować swoje zachowania i potrafiła powstrzymać się od inicjowania rozmów na lekcji.

Próbowałam w różny sposób rozbudzić u Elżbiety zainteresowanie nauką. Bardzo ważne było dla mnie to, aby nie zniechęcać jej do pracy, nie powodować jej zmęczenia na zajęciach, aby nie musiała prosić o przerwę w czasie lekcji i nie powodowała tym rozproszenia uwagi innych uczniów. Zaczęłam od stopniowania trudności zadań dydaktycznych, wyrabiania wiary we własne siły poprzez przechodzenie od rzeczy bliższych do dalszych, od łatwiejszych do trudniejszych. Uczyłam cierpliwości oraz oswajałam z możliwością niepowodzenia. Wykorzystywałam jej mocne strony (podporządkowanie, staranność, odpowiedzialność, sumienność, prawdomówność, systematyczność) do motywowania jej do aktywności szkolnej. Przygotowywałam dodatkowe, ciekawe, zaspokajające potrzebę szukania, zdobywania wiedzy – pomoce dydaktyczne. Zgodnie z zaleceniami zespołu orzekającego porani psychologiczno-pedagogicznej doceniałam Elę i często chwaliłam na tle grupy, nawet za najmniejszą inicjatywę związaną z nauką, aby wzmocnić jej pozycję w klasie i wiarę we

własne możliwości. Byłam dla niej ciepła, serdeczna i przede wszystkim cierpliwa.

Staralam się włączać Elę do prac na terenie szkoły, zwłaszcza takich, w których mogła mieć dobre, a nawet bardzo dobre osiągnięcia, np.: pełnienie dyżurów w klasie i na korytarzu w czasie przerw, wykonywanie prac porządkowych, pomoc w stołówce szkolnej, itp. Mogła wówczas wykazać się swoimi możliwościami i być użyteczna.

Ela posiada dość dobrą pamięć mechaniczną, ale pamięć logiczna jest w dużym stopniu zaburzona. Aby pomóc uczennicy w zapamiętywaniu informacji powtarzałam najważniejszy materiał wiele razy oraz cyklicznie powracałam do już zapamiętanych informacji czy wyuczonych umiejętności.

W czasie pracy z Elą dbałam o maksymalną zrozumiałość używanych sformułowań, wyjaśnianie nieznanych słów, a także staranny dobór stawianych pytań, dostosowany do jej możliwości, a na odpowiedź przeznaczałam odpowiednio dużo czasu. Zwracałam baczną uwagę na prawidłowość odpowiedzi (mówienie pełnym zdaniem, korygowanie błędów). Pomimo, że uczennica czyta wolno, to na ogół poprawnie i rozumie teksty czytane cicho. Nigdy nie zmuszałam Eli do głośnego czytania, aby nie powodować u niej zdenerwowania i skrępowania wśród rówieśników. Doskonale zdawała sobie sprawę z własnych braków związanych z głośnym czytaniem tekstów.

Częste pochwały i sukcesy przyczyniły się do poprawy samopoczucia Eli, wpływały motywująco na zwiększenie aktywności oraz pobudzały jej odwagę. Uczennica teraz śmieiej wypowiada się w czasie zajęć na dany temat, w pracy w grupie nie pełni już tylko funkcji członka grupy, ale potrafi również być zarządzającym grupą. Sprzyja to nawiązaniu kontaktów i współpracy z grupą oraz wzmacnia jej własną twórczość.

Oceniając Elę zawsze uwzględniałam jej indywidualne predyspozycje. Oceniałam ile uczennica osiągnęła w stosunku do samej siebie i nie porównywałam jej z innymi uczniami.

Od początku pracy z Elą monitorowałam jej rozwój, poprzez prowadzenie zapisków dotyczących jej postępów, konsultowanie własnych spostrzeżeń z innymi, wspólne ocenianie zachodzących zmian, zbieranie opinii od rodziców na temat funkcjonowania dziecka. Pozwoliło mi to na sensowne opracowywanie dalszych planów pracy z uczennicą i ewentualną weryfikację wspólnych oddziaływań.

Do podniesienia efektywności mojej współpracy z Elżbietą musiałam zorganizować dobrą współpracę z jej środowiskiem domowym. Dzięki systematycznej i szerokiej współpracy z rodzicami zdobyłam dogłębniejszą wiedzę o uczennicy, o jej sytuacji rodzinnej. Informacje te pozwoliły mi lepiej zrozumieć Elę, przez co przyczyniły się w znacznym stopniu do podjęcia odpowiednich oddziaływań pedagogicznych. Stały kontakt rodziców ze szkołą sprawia, że rodzice wiedzą, co się w szkole dzieje, jak funkcjonuje ich dziecko. Ponadto utwierdzają się w przekonaniu, że są równorzędnymi partnerami w wychowaniu swojego dziecka. Nawiązanie i podtrzymywanie kontaktów między szkołą a środowiskiem rodzinnym ucznia należy do bardzo ważnych zadań nauczyciela.

Zajęcia w szkole masowej umożliwiają Eli pełny kontakt z rówieśnikami, ich obserwację i dążenie do zrównania z nimi. W bardzo dużym stopniu uspołeczniają ją. Można więc przypuszczać, że warunki w szkole ogólnodostępnej dobrze stymulują rozwój uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Postawy rówieśników wobec Eli są najczęściej akceptujące, wyrażające pomoc i chęć współdziałania. Na godzinach z wychowawcą bardzo często poruszałam kwestie dotyczące różnych poziomów rozwoju umysłu człowieka. Zapraszałam na zajęcia

panią pedagog szkolną i wspólnie z nią prowadziłam wielokrotnie zajęcia mające na celu integrację zespołu klasowego.

Praca z Ela – dziewczynką upośledzoną umysłowo w stopniu lekkim – przyniosła pozytywne efekty. Uczennica w dużym stopniu wykorzystuje poświęcony jej czas, by zdobyć wiedzę i umiejętności, które w życiu każdego człowieka są bardzo ważne. Stosowane podczas zajęć różne metody pracy wpłynęły nie tylko na ich urozmaicenie, ale przede wszystkim pozwoliły na wielozmysłowe poznanie świata i lepsze przyswojenie potrzebnych umiejętności. Ela chętnie współpracuje i podporządkowuje się poleceniom. Potrafi coraz dłużej skupić swoją uwagę w czasie zajęć oraz kontrolować swoje zachowanie. Dostosowuje się do norm i reguł społecznych. W pracy jest wytrwała, dobrze zmotywowana, uważna. Potrafi się cieszyć ze swoich sukcesów, podejmuje trudniejsze zadania. Rozwinęła się u niej zdolność traktowania trudności jako motywacji do działania. W poleceniach wymagających koncentracji i uwagi potrzebuje jeszcze zewnętrznej kontroli. Czasami zdarza jej się powrót do wcześniejszych złych nawyków, czy niechęć do pracy, ale są to coraz rzadsze zachowania obserwowane u Eli. Uczennica bardzo zintegrowała się z grupą rówieśniczą, co wpływa bardzo pozytywnie na jej rozwój.

Ela na pewno nigdy nie osiągnie poziomu swoich normalnie funkcjonujących rówieśników, jednak dotychczasowe wyniki nauczania pozwalają mieć nadzieję, że będzie umiała w przyszłości funkcjonować w środowisku. Po uzyskaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych Ela może w sprzyjających warunkach stać się produktywnym członkiem społeczeństwa, tzn. jak wiele osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim znajdzie pracę i włączy się w społeczeństwo, nie wymagając już później pomocy czy nadzoru.

Główną przeszkodą w moich oddziaływaniach na uczennicę były trudności w kooperacji z innymi nauczycielami uczącymi w klasie, do której uczęszczała Ela. Przyczyny tkwiły w braku czasu na indywidualne zajęcia się tylko tą uczennicą, w braku konsekwencji w działaniu oraz braku cierpliwości.

PODSUMOWANIE

Wszystkie niepełnosprawności są poważne, nawet wtedy, kiedy są określane jako lekkie. U osób z niepełnosprawnością intelektualną zaburzeniu ulegają możliwości intelektualne lub poznawcze. Owe różnice w możliwościach (zdolnościach) i sposób, w jaki społeczeństwo na nie reaguje, są przyczyną trudności dotyczących te osoby i ich rodziny. Ludzie z niepełnosprawnością intelektualną muszą włożyć szczególnie wysiłek w naukę, wielu z nich potrzebuje znacznej, specjalistycznej pomocy i wsparcia ze strony nauczycieli oraz innych osób. Są członkami rodzin, łączą ich więzy z przyjaciółmi i sąsiadami, na ich osobowość wpływają zarówno cechy wrodzone, jak również doświadczenia życiowe. Niektóre z wyzwań, przed którymi osoby te stoją, spotęgowane są przez uprzedzenia, brak informacji oraz dyskryminację. Dzieci i dorośli z niepełnosprawnością intelektualną są przede wszystkim ludźmi. Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną uczęszcza do szkół, buduje plany na przyszłość, ma nadzieję na dobrą pracę, zastanawia się, kogo poślubi i przygotowuje się do dorosłości. Osoby te mają takie same nadzieje i marzenia jak wszyscy. Doświadczają radości, smutku, rozczarowań, dumy, miłości i wszystkich pozostałych emocji będących częścią życia (Smith 2008).

Ustawa o systemie oświaty postawiła przed współczesną szkołą wiele zadań. Jednym z nich jest podjęcie problemu integracji uczniów niepełnosprawnych w ramach funkcjonowania szkół masowych. Realizacja tego zadania postawiła szkoły i nauczycieli wobec całkiem nowych problemów zarówno organizacyjnych jak i metodycznych. Nie tylko chodzi o pokonanie barier architektonicznych, ale również o przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z uczniami przejawiającymi bardzo zróżnicowane dysfunkcje rozwojowe. Prawidłowe funkcjonowanie w warunkach

szkolnych zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością umysłową wymaga od nauczyciela głębokiej wiedzy pedagogicznej z wielu dziedzin, ogromnego zaangażowania oraz wielkiego nakładu pracy.

Nauczanie dzieci niepełnosprawnych jest zadaniem złożonym. Aby w pracy z nimi osiągnąć zamierzony cel winna być współpraca wszystkich, którzy odpowiadają za jej wyniki. Tylko dobra współpraca lekarzy, pedagogów, wychowawców, nauczycieli i rodziców w procesie opiekuńczo-wychowawczym prowadzi do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Istotną rolę w rozwoju dziecka w pierwszych latach jego życia odgrywają rodzice. Od ich umiejętności realizowania zaleceń lekarskich i rozumienia problemów psychologicznych dziecka z określonymi deficytami zależy, czy podejmie ono wysiłek konieczny w walce o zdrowie. Osobą szczególnie ważną w przypadku dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim – w okresie przedszkolnym i latach szkolnych – staje się nauczyciel, który powinien odpowiedzialnie pełnić swe zadania i dążyć do pogłębiania wiedzy teoretycznej i praktycznej dotyczącej pracy z tymi dziećmi. Z tego też względu podjęłam studia podyplomowe z zakresu oligofrenopedagogiki.

Dziecko upośledzone, może mniej sprawne, może trochę inne od pozostałych uczniów jest również ważne. Od nas bowiem zależy jego cała przyszłość, kładziemy podwaliny nie tylko pod jego przyszłą naukę, ale przede wszystkim kształtujemy nawyki i postawy funkcjonowania ludzkiej jednostki w samodzielnym życiu. Praca z takimi uczniami przynosi dużo więcej satysfakcji, wręcz radości, kiedy przy dużych trudnościach na wstępie dziecko zaczyna osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości.

Dzieci upośledzone przebywające w szkole nie powinny być w jakikolwiek sposób odróżniane od innych przez nadanie im odpowiednich etykiet (np.: upośledzony umysłowo, niedorozwinięty, itp.). Każde dziecko posiada różne możliwości i potrzebuje mniejszej lub

większej pomocy ze strony nauczyciela, kolegów. Ważne jest wytworzenie w klasie prawidłowej, życzliwej atmosfery wokół dzieci upośledzonych umysłowo zarówno ze strony kolegów, rodziców, jak i innych pracowników szkoły. Potrzebna jest pełna akceptacja tych dzieci. Pomoc dzieciom niepełnosprawnym jest ważna także ze względu na osoby zdrowe, które mają okazję do wyrabiania właściwych postaw wobec tych osób i tych problemów.

W pracy z dzieckiem upośledzonym nie należy koncentrować się tylko na jego brakach, ale uwzględniać przede wszystkim to, co w dziecku jest mniej zaburzone i co może pozwolić przewyciężyć inne braki. Pożądane jest, aby wprowadzać zajęcia różnorodne, stosować atrakcyjne formy, by pobudzić zainteresowania i umożliwić ekspresję dziecka. Łagodność i cierpliwość nauczyciela, umiejętne dobieranie oddziaływań, ostrożne dawkowanie pracy budzą w dzieciach chęć działania.

Praca z uczniem niepełnosprawnym daje wiele satysfakcji pod warunkiem, że poznamy jego możliwości i ograniczenia, że pozwolimy mu na rozwój we własnym tempie, że nasze oczekiwania nie będą wyprzedzały jego rozwoju. Musimy wiedzieć, że nie można przeskakiwać kolejnych etapów rozwoju wierząc, że braki się wyrównają albo uczeń w końcu z tego wyrośnie. Czeką nas mozolna praca, która wymaga wiele cierpliwości i tolerancji dla innych.

Aktualna praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim daje mi wiele satysfakcji i zwiększa we mnie aktywność dotyczącą poszerzania mojej wiedzy i uzyskiwania kwalifikacji z zakresu oligofrenopedagogiki. Na pewno znajomość podstawowych zagadnień związanych z w/w upośledzeniem stanie się czynnikiem inspirującym do dalszego samokształcenia poprzez studiowanie fachowej literatury – w celu znajdowania trafnych metod, form i środków, które pozwolą Eli i innym uczniom, z którymi będę pracować na optymalną stymulację rozwoju.

Literatura:

1. Bogdanowicz M., 1991, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
2. Borzyszkowska H., 1985, *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa.
3. Cytowska B., 2006, *Wczesne wspomaganie dziecka zagrożonego w prawidłowym rozwoju – z doświadczeń Zespołu Terapeutyczno-Konsultacyjnego dla Dzieci z Problemami w Rozwoju*, (w:) *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, praca zbiorowa pod redakcją A. Czapigi, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
4. Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., 2008, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, (w:) *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Kirejczyk K. (red.), 1981, *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa.
6. Kostrzewski J., 1978, *Z zagadnień dziecka upośledzonego*, PWN, Warszawa.
7. Kostrzewski J., Wald I., 1981, *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*, (w:) *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, praca zbiorowa pod redakcją K. Kirejczyka, PWN, Warszawa.
8. Kościelak R., 1995, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa.
9. Kościelska M., 1984, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny dziecka*, PWN, Warszawa.
10. Kwaśniewska G., Wojnarska A. (red.), 2004, *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
11. Maciarz A., 1987, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Warszawa.
12. Meyer R., 2003, *Psychopatologia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
13. Pilch T., 1985, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
14. Pomykała W., 1993, *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa.
15. Smith D. D., 2008, *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Sowa J., 1997, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów.
17. Spionek H., 1970, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa.
18. Wyczesany J., 1999, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.