

## **Dostosowywanie wymagań szkolnych do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

**Jadwiga Jastrząb**

### **Wprowadzenie**

Punktem wyjścia i odniesienia mojego wystąpienia jest cel naszej konferencji: „Wypracowanie dydaktyczno-wychowawczych sposobów prowadzenia ucznia ku standardom wymagań egzaminacyjnych w nauczaniu *przyrody* oraz opracowanie odpowiedniego modułu doskonalącego dla nauczycieli”. W obszarze tego celu mieszczą się zadania przydzielone dla mnie. Pierwsze to wygłoszenie wykładu na temat: „*Dostosowywanie wymagań szkolnych, wynikających ze standardów egzaminacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*”, a drugie to udział w pracach grupy warsztatowej, skupionej na tym problemie.

W strukturze mojego wykładu uwzględniłam kilka istotnych problemów, które łącznie prezentują zarys ujęcia tak sformułowanego tematu:

1. Przesłanki i zadania zewnątrzszkolnego systemu oceniania.
2. Psychologiczne uwarunkowania procesu uczenia się.
3. Wizja nauczyciela współczesnej szkoły.
4. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wychowawczych.
5. Specyficzne trudności w uczeniu się.
6. Standardy wymagań, a specyficzne trudności w uczeniu się.

### **1. Przesłanki i zadania zewnątrzszkolnego systemu oceniania w świetle współczesnych trendów pedagogicznych**

„W założeniach reformy systemu polskiej oświaty, nadrzędnym celem pracy edukacyjnej uczyniono wszechstronny, harmonijny rozwój ucznia, wspomagany przez integralnie rozumiane nauczanie, kształcenie umiejętności i wychowanie.”<sup>1</sup>

Czy rzeczywiście można przyjąć tak zgeneralizowane założenie, skoro 20% uczniów<sup>2</sup> w każdej populacji szkolnej wykazuje specjalne potrzeby edukacyjne i wychowawcze? Jest to przeciętnie, co piąty uczeń w klasie, czyli, np. sześcioro dzieci w trzydziestoosobowym zespole. W świetle tych danych można by raczej podążać ku optymalizacji rozwoju, szukając opcji obiektywnie najlepszej z możliwych dla konkretnego ucznia. Takie ujęcie wiąże się ściśle z kolejnymi założeniami reformy, mówiącymi o wyrównywaniu szans

<sup>1</sup> Standardy wymagań egzaminacyjnych. Projekt do konsultacji, MEN, Warszawa 1999.

<sup>2</sup> Zob. Bogdanowicz M., Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, [w:] Psychologia wychowawcza 1995/3.

edukacyjnych i o dostosowywaniu wymagań do właściwych dla danego wieku możliwości psychofizycznych uczniów, a także, o czym nie napisano, do ich indywidualnych oczekiwań, potrzeb oraz specyficznych ograniczeń.

Zaproponowana korekta ma swoje źródło w wielu ogólnoswiatowych teoriach współczesnej pedagogiki. Upowszechniają się one w postaci określeń *edukacja elastyczna, dla rozwoju, równych szans dla wszystkich, edukacja inaczej, z ludzką twarzą, na miarę ucznia*. Owa współczesność opiera się na paradygmacie osoby ludzkiej, z którego wyprowadzane są pytania: Kim jest człowiek? Kim się staje? Kim ma być?, a także konkretne postępowanie edukacyjne i wychowawcze.

Pedagogika staje się wyrazem filozoficznego widzenia człowieka. Orientacja personalistyczna<sup>3</sup> uznaje go za najwyższą wartość, gdyż jest podmiotem świadomym i odpowiedzialnym, który może i powinien własnym wysiłkiem docierać do prawdy, wybierać i rozstrzygać. Poznawanie prawdy i jej rozumienie oraz autonomiczne działanie, wyzwala przeżywanie siebie jako podmiotu, który dzięki temu staje się KIMŚ samoistnym, niepowtarzalnym, jedynym. Ten punkt widzenia prowadzi w kierunku dostrzegania i uznawania różnic indywidualnych wśród uczniów i tym samym uświadamia konieczność zróżnicowanego do nich podejścia w procesie edukacji szkolnej. Niezaprzeczalnie ma to związek z edukacją dla rozwoju, która zorientowana jest na dziecko i jego rozwój.

Edukacja dla rozwoju<sup>4</sup> ma miejsce wtedy, gdy działania nauczycieli w zakresie kształcenia i wychowania doprowadzają do pobudzenia procesów rozwojowych ucznia, umożliwiając przekroczenie stanu istniejącego. Przez tak rozumianą edukację ma się odbywać wspomaganie rozwoju. Znaczy to, że działania nauczyciela muszą stymulować rozwój poszczególnych uczniów. Wiedza staje się narzędziem wywołującym rozwój, a nie celem samym w sobie. W tym kontekście zdaniem Kwiecińskiego: „Edukacja to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości.”<sup>5</sup>

## 2. Psychologiczne uwarunkowanie procesu uczenia się

Edukacja nierozzerwalnie wiąże się z procesem uczenia się. Uczenie się możliwe jest dzięki dojrzewaniu psychicznemu i fizycznemu oraz nabywaniu doświadczenia w sferze motorycznej, umysłowej, emocjonalnej i społecznej. Pojęcie uczenia się pozostaje więc w niezwykle silnym związku z pojęciem rozwoju. Jest jego przejawem i zarazem warunkiem, gdyż od stopnia ich wza-

<sup>3</sup> Zob. Chrobak S. SDB, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.

<sup>4</sup> zob. Moroz H., *Wstęp*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, Katowice 1996.

<sup>5</sup> Kwieciński Z., *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*, [w:] *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. red. Muszyński H., Poznań 1989 s.47.

jemnej zgodności zależy poziom dojrzałości i funkcjonowania poszczególnych sfer osobowości dziecka.

Dojrzałość dziecka do nauki szkolnej może ulegać różnym modyfikacjom na poszczególnych etapach edukacji. O jej efektywności decydują nie tylko sprawność umysłowa, ale i czynniki pozaintelektualne. Są to: stan zdrowia i rozwoju fizycznego, rozwój emocjonalny i przystosowanie społeczne, motywacja, a także warunki zewnętrzne. Uczeń może być dojrzały lub niedojrzały do nauki szkolnej, a może też ujawniać dysharmonię w tempie i rytmie swoich procesów uczenia się. Zarówno z ich powodu, jak i z braku całkowitej dojrzałości szkolnej, może odczuwać trudności w uczeniu się, a uzewewnętrznić je w postaci niepowodzeń szkolnych.

Niepowodzenia szkolne<sup>6</sup> są porażką ucznia w spełnianiu obowiązków szkolnych, są dowodem na brak jego osiągnięć w nauce szkolnej. Stawiają go w sytuacji trudnej, ukazującej jego niewydolność i spadek przystosowania społecznego. Blokują tym jego zdolność do uczenia się.

Sytuacje trudne<sup>7</sup> pojawiają się, jeżeli normalny przebieg aktywności podstawowej zostanie zakłócony i prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze bądź niemożliwe. W tym momencie uczeń zaczyna odczuwać trudności w uczeniu się.

Trudność w uczeniu się<sup>8</sup> jest stanem psychicznym człowieka, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna, zatrzymująca go w realizacji dążeń. Jest ona przeszkodą pojawiającą się w momencie urzeczywistniania działań zamierzonych lub wykonywanych. O ile więc trudność osiąga pewien nazbyt wysoki próg, to powoduje przeciążenie psychicznego systemu regulacji zachowań, czego objawem stają się emocje ujemne. Są nimi: lęk, rozgoryczenie, gniew, żal, wina, nienawiść. Prowadzą nie tylko do powstrzymywania się przed podjęciem działań, ale wyzwalamy zachowania obronne w formie przeciwstawiania się, negacji, agresji słownej i fizycznej, uników i ucieczek. Są zapewne następstwem ciągłych stanów złego samopoczucia.

Nazbyt częste stany złego samopoczucia są niebezpieczne, gdyż w konsekwencji prowadzą do dezorganizacji przebiegu różnych procesów funkcjonalnych. Wydłużają czas reakcji przez błędy w percepcji otaczającej rzeczywistości. Wydłużają proces pobudzenia emocjonalnego, a przez to wywołują zawężenie pola świadomości. Prowadzą do zaniku wartości i sensu życia, a w ostateczności do izolacji i szukania innych środowisk społecznych. Wtórnymi ich następstwami stają się różne formy nieprzystosowania społecznego jak chuligaństwo, przestępczość, alkoholizm, narkomania, próby samobójcze.

W diagnozowaniu problemu niepowodzeń szkolnych rzadko rozpatruje się samopoczucie ucznia zarówno w szkole jak i w domu. Wnikliwa jego analiza, równoległe towarzysząca pewnemu okresowi utrzymywania się sta-

<sup>6</sup> Jastrzab J., Niepowodzenia szkolne – problem szkoły czy ucznia, [w:] Wychowanie na co dzień 1995/7-9.

<sup>7</sup> zob. Tyszkowa M., Odporność psychiczna, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna Warszawa 1993, s. 475-478.

<sup>8</sup> zob. Bandura L., Trudności w procesie uczenia się, Warszawa 1970.

nów trudności w nauce szkolnej dziecka, ułatwiłaby uchwycenie pierwszych momentów ich objawów.

Samopoczucie to przede wszystkim uczuciowe ustosunkowanie się do osobistej wartości lub własnej sytuacji w jakimś środowisku. Z reguły jest ono krótkotrwałym nastrojem człowieka, wywołanym stanami uczuciowymi przeżywanego nastawienia wobec odczuwanych doznań ustrojowych, cielesnych i psychicznych. Wiąże się z odczuwaniem lub brakiem dolegliwości somatycznych, powodzenia lub niepowodzenia w własnej działalności oraz zadowolenia lub zmartwień z ostatnich zdarzeń przyjemnych lub przykrych.

Samopoczucie odzwierciedla doznania zmysłowe i uczuciowe, którymi są, np.: zmęczenie i odprężenie, zimno i ciepło, ból i przyjemność, głód i sytość, pragnienie i jego ugaszenie, ciężar i ulga, żal i wdzięczność, lęk i odwaga, niechęć i sympatia, przygnębienie i radość, zadowolenie i satysfakcja, odrzucenie i akceptacja.

Doznania subiektywizują ocenę zewnętrznych stanów, faktów, sytuacji czy zjawisk, mając moc wpływu na charakterystyczny styl samopoczucia. W zależności od szeregu współwystępujących czynników i wzajemnie na siebie oddziałujących, samopoczucie może mieć różny charakter. Najkorzystniejszy jest charakter wewnętrznej zgody ze względu na nasycenie naturalną równowagą doznań przyjemnych, o lekkim zabarwieniu spontaniczności i entuzjazmu, czy też spokojnego oczekiwania. Dobre samopoczucie dziecka ma szczególne znaczenie dla niego, gdyż wspiera procesy pokonywania, czy też przezwycięzania trudności. Inny charakter samopoczucia może cechować melancholijność nastroju, w tonie pewnej ustępliwości i ugody, a nawet obojętności. Są to cechy obniżające dynamikę i aktywność oraz prężne działanie ucznia w procesie uczenia się. Zdarzają się także kontrowersyjne nastroje, wywoływane goryczą i zwątpieniem, które często są poddawane przymusowej karalności i kompromisom. Z nich źródło bierze ponure, sarkastyczne i nonszalanckie samopoczucie, wyzwalające negatywizm i bunt w własnej samoobronie.

### 3. Wizja nauczyciela współczesnej szkoły

Niepowodzenia szkolne ucznia to pedagogiczna porażka nauczyciela<sup>9</sup>, gdyż doświadcza on nieskuteczności powszechnie podejmowanych działań dydaktycznych i wychowawczych. Czuje psychiczny dyskomfort swojej pracy i szuka odpowiedzi na pytania:

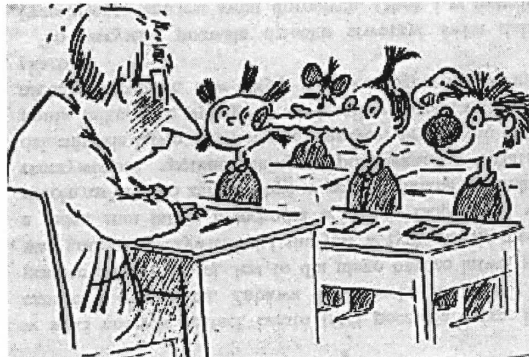
- dlaczego uczeń nie odnosi sukcesów ?
- dlaczego corocznie wielu uczniów doznaje niepowodzeń?
- co robić, aby być równie dobrym nauczycielem dla każdego ze swoich uczniów?

Z podtekstu tych pytań wypływa wniosek, iż chce on dobrze nauczać przede wszystkim tych, których dostrzega jako słabszych, z problemami. Jest, bowiem sprawą oczywistą dla niego, że złe uczenie się wynika z nieodpo-

---

<sup>9</sup> Jastrząb J., jw.

wiedniego sposobu nauczania i/lub czynników pozadydaktycznych. Chcąc rzetelnie rozwiązać ten problem musi z procesu nauczania usunąć rutynę i intuicję, a obok wiedzy merytorycznej i metodyki nauczania przedmiotu powinien stosować wiedzę o ludzkim zachowaniu. Praktyka nauczania musi wynikać z teorii rozwoju i uczenia się.



*Które z nich jest przeciętne?*<sup>10</sup>

Rozumienie teorii to łączenie jej z praktyką, w której istnieje nieskończona ilość możliwych sposobów indywidualizowania nauczania i wychowania. Każdy nauczyciel może je tworzyć, stosując adekwatne do potrzeb ucznia metody i techniki postępowania pedagogicznego. Musi być jednak w tej dziedzinie kompetentny. Stawanie się równie dobrym nauczycielem dla wszystkich uczniów wymaga osobistego treningu, podczas którego nauczy się refleksyjnie i elastycznie łączyć teorię z nabywanymi ciągle w praktyce nowymi doświadczeniami. W ich efekcie impulsy płynące z doświadczenia zaczną traktować jako inspirację do nowych, twórczych poszukiwań. Osobiście zweryfikuję trafność i prawdziwość słów Gallowaya<sup>11</sup>, wypowiedzianych pod adresem swoich uczniów: „To oni nauczyli mnie, że aby stać się dobrym nauczycielem muszę razem z nimi być aktywnym uczniem i że jeżeli będę stosował w praktyce to, czego się nauczę, to z każdym rokiem będą oni mieli lepszego nauczyciela.”

Prawdziwy nauczyciel-pedagog<sup>12</sup> dąży nie tylko do tego, aby dziecko lepiej się uczyło, ale także, aby lepiej rozwijało się, aby było dobrze przygotowane do spełniania wymagań i oczekiwań społecznych. Spełnienie takiego posłannictwa zależy od wielu interdyscyplinarnych kompetencji, które można określić następująco:

- powinien znać dobrze psychologię rozwojową i wychowawczą, by zrozumieć istotę rozwoju wyznaczonego normami oraz mechanizmy indywidualnego rozwoju i doświadczeń konkretnej jednostki,

<sup>10</sup> Ilustracja Julian Bohdanowicz, [w:] Eva Madrowa, *Spróbujcie być dzieckiem*, Warszawa 1989.

<sup>11</sup> Galloway Ch., *Psychologia uczenia i nauczania*, t.1, Warszawa 1988 s.7.

<sup>12</sup> por. Jastrzab J., *Toruńska Szkoła Terapeutyczna*, Toruń 1997 s. 31-32.

- powinien posługiwać się psychopedagogiką różnicową, czyli rozumieć, iż może osiągnąć założone przez siebie efekty kształcenia różnicując zadania dla konkretnych uczniów,
- powinien analizować i interpretować interakcje między uczniem a nauczycielem, między uczniami, szkołą a rodziną ucznia, między szkołą, rodziną a rzeczywistością społeczną, w której one mają miejsce,
- powinien doprowadzić ucznia do stanu zapewniającego spójność jego wiedzy, a także spójność wewnętrzną obrazu jego osoby, żyjącej w harmonii z otaczającym środowiskiem,
- powinien posiadać szczególne cechy osobowości zawodowej:
  - ⇒ budzący zaufanie: przyjazny, szczerzy i otwarty w kontaktach z innym człowiekiem, akceptujący partnera, lojalny wobec poufności sprawy, obdarzony niezbędnym poczuciem humoru;
  - ⇒ niezależny uczuciowo: zrównoważony, konsekwentny, wewnętrznie wolny, nie zatracający własnej odrębności, powściągliwy w sądach i ocenach, łatwo przystosowujący się do sytuacji;
  - ⇒ refleksyjny: umiejący słuchać i mediować, negocjować i doprowadzać do kompromisu;
  - ⇒ kompetentny: aktywnie zainteresowany sprawą, poszukujący twórczo najkorzystniejszych rozwiązań, zdolny hierarchizować ważność problemów.

#### 4. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wychowawczych

W każdej populacji szkolnej ujawniają się uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi. Ich problemy stają się przedmiotem szczególnej troski, gdyż wyłaniają *specjalne potrzeby edukacyjne*, które wymagają zaspokojenia, czyli spełnienia przez zrealizowanie, nasycenie, zniwelowanie odpowiednimi zabiegami pedagogicznymi. Przymiotnik „specjalne” nie jest określeniem negatywnie piętnującym, ale oznacza, że są one osobliwe, swoiste, odrębne w każdym indywidualnym przypadku. Jeśli jeszcze ma zabarwienie pejoratywne, to dowodzi o funkcjonowaniu zadawnionych stereotypów, dyskryminujących i degradujących człowieka.

Pojęcie specjalnych potrzeb<sup>13</sup> edukacyjnych i wychowawczych odnosi się do tej grupy dzieci, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Uczniowie mają znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Trudności te uniemożliwiają im korzystanie z dostępnych form edukacji. Są oni w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadre pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych.

---

<sup>13</sup> Bogdanowicz M., jw.

Specjalne potrzeby edukacyjne i wychowawcze ujawniają uczniowie nie tylko z zaburzeniami i defektami rozwojowymi w skali makro- i mikro-, ale także uczniowie przeciętni, wśród których istnieje duże zróżnicowanie możliwości uczenia się oraz cech, zdolności i upodobań. Często, więc wskutek poddawania wszystkich jednolitemu trybowi edukacji, dochodzi do przepaszczenia szans ich optymalnego rozwoju.

Na początku drogi zaspokajania specyficznych potrzeb edukacyjnych musi zaistnieć **diagnoza rutynowa**, porządkująca problemy według pewnej typologii cech o względnie trwałym charakterze. Następnie **diagnoza przyczynowa** winna ustalić etiologię problemów oraz wyjaśnić ich znaczenie w rozpatrywaniu kariery szkolnej ucznia. W obszarze **diagnozy prognostycznej** miejsce ma przewidywanie działań interwencyjnych i profilaktycznych, zmierzających do naprawy istniejącej sytuacji oraz do zapobiegania pojawianiu się jakichkolwiek zagrożeń.

Specjalne potrzeby edukacyjne generują najczęściej osoby z odchyleniami od normy. Odchylenia odnoszą się do właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych. Mogą być ilościowe i jakościowe, przez co wywierają znaczny lub niewielki wpływ na przebieg rozwoju i wychowanie człowieka.

Odchylenia ujemne powodują ograniczenia rozwoju fizycznego i psychicznego, utrudniają naukę i adaptację zawodową, zakłócają społeczne funkcjonowanie człowieka, czyniąc go osobą niepełnosprawną. Odchylenia dodatnie to szczególnie uzdolnienia i talenty.

Niepełnosprawność człowieka może występować w postaci wad zmysłów wzroku i słuchu, dysfunkcji narządów ruchu, kalectwa, upośledzenia umysłowego, chorób przewlekłych i niedostosowania społecznego. Coraz częściej pojawia się **problem minimalnej niepełnosprawności, w postaci specyficznych trudności w uczeniu się**.

## 5. Specyficzne trudności w uczeniu się.

Pojęcie specyficzne trudności w uczeniu się ma swoje miejsce w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń psychicznych ICD-10 i DSM-IV. Klasyfikacje są respektowane przez Światową Organizację Zdrowia WHO i mają zastosowanie w diagnozie medycznej, psychologicznej i logopedycznej.

**Specyficzne trudności w uczeniu się** to termin odnoszący się do zaburzonego funkcjonowania dziecka w szkole, gdy jego postępy edukacyjne pozostają na poziomie istotnie niższym niż oczekiwany ze względu na: wiek życia, sprawność intelektualną mieszczącą się w granicach normy, sprzyjające rozwojowi warunki środowiskowe i dydaktyczne. Problematyka uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie jest dostatecznie rozumiana w szerokich kręgach społecznych. Zbyt słabo ich objawy kojarzone są z mikro-zaburzeniami rozwoju, gdyż są one uznawane za niewielkie dysfunkcje, czy też minimalne uszkodzenia CUN, powodujące fragmentaryczne deficyty rozwojowe. Mają jednak dezorganizujący wpływ na prawidłową regulację za-

chowań dzieci, czego skutkiem bywa mniej lub bardziej nasilona niewydolność w pracy szkolnej.

**Problem mikrozaburzeń** nie jest marginesem, jak to ma jeszcze ciągle miejsce w Polsce, gdyż już od 1966 roku znana jest jego światowa definicja. Opublikował ją Urząd Zdrowia w Waszyngtonie. Odnosi się ona do dzieci, u których zaburzenia funkcjonalne nie powodują uogólnionego zaburzenia sprawności intelektualnej. Treść definicji brzmi: „*Zespół nieznacznego stopnia dysfunkcji mózgu powstaje u dzieci o przeciętnym, nieco niższym lub ponad przeciętnym rozwoju intelektualnym. Nie ma w nim uchwytnych zmian neurologicznych. Są natomiast wybiórcze zaburzenia funkcji.*”<sup>14</sup>

Łącznie z definicją opublikowano listę cech charakterystycznych, których występowanie może być izolowane bądź powiązane w większe zespoły kliniczne. Ewidentne symptomy, zweryfikowane doświadczeniem w praktyce szkolnej, wskazują na konkretne potrzeby edukacyjne i wychowawcze. W poczet ich zalicza się:

1. *nadpobudliwość psychoruchową w sferach poznawczej, emocjonalnej i ruchowej;*
2. *labilność emocjonalną z dominacją impulsywności;*
3. *zaburzenia w sferach percepcji wzrokowej, słuchowej, motorycznej;*
4. *niedobory ogólnej koordynacji;*
5. *dysfunkcje w procesach pamięci, mowy, myślenia, uwagi;*
6. *dysleksję, dysortografię, dysgrafię, dyskalkulię;*
7. *dezorientację w otaczającej rzeczywistości;*
8. *dezadaptację społeczną.*

Powstające w konsekwencji mikrozaburzeń trudności w uczeniu się noszą miano **specyficznych**, gdyż stanowią zespół charakterystycznych objawów występujących w konkretnych momentach procesu edukacyjnego. Znaczy to, że nie zawsze i nie wszystkie tkwiące w dziecku mikrozaburzenia ujawniają się z jednakową siłą i w stałym układzie współzależności. W konkretnej sytuacji edukacyjnej mogą manifestować się pojedynczo lub kilkuzakresowo, niezależnie od siebie lub współwystępując, czym potęgują skutki swojego wpływu. Trudności te powodują, że *linia rozwojowa uczniów jest nietypowa, nieharmonijna*, a ich *funkcjonowanie staje się odmienne* w stosunku do typowego dla ogółu populacji. Z tego powodu zyskują miano *sprawni inaczej*. Utrzymujące się długotrwale głębokie i wielorakie mikrodysfunkcje zakłócają poważnie przebieg szkolnej nauki, rzutują na karierę ucznia, a niekiedy załamują jego linię szkolną.

Zaspokojenie specyficznych potrzeb tej grupy uczniów wymaga pracy z indywidualnym przypadkiem, która opiera się na dwu zasadniczych drogach postępowania pedagogicznego, a są nimi postępowanie diagnostyczne i postępowanie terapeutyczne. Obie te drogi wzajemnie się splatają, by miało miejsce autentycznie dostosowanie treści, metod i organizacji kształcenia oraz wychowania do aktualnego poziomu wydolności szkolnej każdego ucznia z

<sup>14</sup> zob. Jessie Francis-Williams, Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce, Warszawa 1976



osobna. Prawo do otrzymania takiej formy pomocy gwarantuje ustawa o systemie oświaty podając w art.1 pkt 5a następujący zapis:

„system oświaty zapewnia w szczególności opiekę nad uczniami ze znacznymi lub sprzężonymi dysfunkcjami poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych form organizacji i programów nauczania.”<sup>15</sup>

Istniejące akty wykonawcze<sup>16</sup> gwarantują uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Proponuje się szereg rozwiązań organizacyjnych w formie:

- indywidualizacji wymagań przez dostosowanie treści i tempa uczenia się do aktualnych możliwości i potrzeb ucznia;
- uczestnictwo w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych i/lub wyrównawczych różnie sprofilowanych pod kątem specyficznych trudności w uczeniu się i/lub wychowawczych;
- naukę i wychowanie w specjalistycznych klasach terapeutycznych lub wyrównawczych;
- niekiedy uczeń objęty bywa nauczaniem indywidualnym lub zostaje włączony do klasy integracyjnej.

Tak zróżnicowany system pomocy i opieki specjalistycznej prezentuje się imponująco, szkoda jednak, że nie jest powszechnie wdrożony i urzeczywistniany.

Wielu uczniów mimo wskazań wspartych specjalistyczną diagnozą poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i medycznego boryka się „sam za sam” ze swoimi problemami. Doznają przy tym częstych upokorzeń i niezawinionych krzywd w postaci słabych lub niedostatecznych ocen. Jedni są w tym dziele wytrwali, a inni po nieudanych próbach rezygnują, poddając się procesowi narastających niepowodzeń szkolnych.

Podobny los spotyka całą rzeszę nauczycieli tzw. przedmiotowców, którzy są niekompetentni w tej specjalistycznej dziedzinie. Jedni, choć widzą problem, to nie wiedzą jak skutecznie go rozwiązać. Inni nie widzą problemu i nie przywiązują uwagi do jakichkolwiek działań wspomagających czy terapeutycznych. A jednak istnieje niekwestionowana konieczność roztoczenia specjalnej troski pedagogicznej nad tą grupą uczniów, by mogli kształcić się z powodzeniem na wszystkich etapach edukacji.

## 6. Standardy wymagań edukacyjnych a specyficzne trudności w uczeniu się

Koncepcja sprawdzianu kompetencyjnego dla uczniów kończących sześćioletnią szkołę podstawową preferuje diagnozę umiejętności niezbędnych nie tylko na wyższym etapie kształcenia, ale również przydatnych w życiu. Chodzi tu o *umiejętności ponadprzedmiotowe*, które mają utylitarne znaczenie dla dobrego przystosowania społecznego człowieka. Są to *czytanie*,

<sup>15</sup> Dz.U. Nr 117 poz.:759 Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. O zmianie ustawy o systemie oświaty.

<sup>16</sup> Zarządzenie MEN nr 15/93 w Dz.U. MEN nr 6/1993 i Zarządzenie MEN 29/93 w Dz.U MEN nr 9/1993.

*pisanie, liczenie, rozumowanie, korzystanie z informacji, wykorzystywanie wiedzy w praktyce.* Część z nich, choć na pierwszy rzut oka wydaje się być niczym szczególnym, ma istotne znaczenie w samokształceniu, bez którego współczesny człowiek obyć się nie może. A właśnie uczniowie ze specyficznymi trudnościami w tym obszarze umiejętności mogą okazać się niepełnosprawni.

*W efekcie nauki czytania* uczeń powinien swobodnie czytać głośno i cicho ze zrozumieniem treści tego, co czyta. Odczytywanie powinno odbywać się od jednego rzutu oka. Czytanie głośne powinno być biegłe, poprawne, wyraziste. W czytaniu ze zrozumieniem powinien stosować:

- rozumienie dosłowne polegające na wydobyciu bezpośredniego znaczenia słów i zdań;
- rozumienie interpretacyjne przez wydobycie ukrytego znaczenia treści drogą dedukcji, rozważań przyczynowo-skutkowych, przewidywania następstw;
- rozumienie krytyczne skłaniające do refleksji nad oceną jakości, wartości, wiarygodności tekstu;
- rozumienie twórcze, kreatywne, skłaniające do nowej działalności, do odkrywania i opracowywania nowych problemów.

Jeśli uczeń ujawnia w miarę trwałej objawy braku wyżej wymienionych umiejętności lub są one charakterystycznie zaburzone, to często jest to *dysleksja*.

Nauczyciel *przyrody* musi znać powyższe kryteria oceny umiejętności czytania oraz kompetencji posługiwania się nim. Na sprawdzanie poziomu tych sprawności w obszarze języka wiedzy przedmiotowej powinien bezdyskusyjnie znaleźć czas podczas określonych momentów lekcji. Spowoduje to współgranie mowy i myślenia, czyli rozwijanie rozumowania, a za jego przyczyną wykorzystywania wiedzy w praktyce, czy też właściwe korzystanie z instrukcji.

Jeśli nauczyciel odkryje trudności jedno- lub wieloaspektowe to powinien je dobrze scharakteryzować, zastanowić się nad ich przyczyną, skonsultować swoje przypuszczenia ze specjalistami i stosować zabiegi wspomagające. Najskuteczniejszą formą pomocy są treningi czytania, odpowiednio dawkowane ze względu na częstotliwość, czas trwania, stopień trudności materiału i bodźce nagradzające trud i wysiłek ucznia.

Zadając pracę z tekstem powinien zastanowić się nad sposobem jego wykorzystania przez uczniów nieporadnych w czytaniu, aby wykluczyć sytuacje nadmiernego przeciążenia, prowadzące do spadku zdolności wysiłkowej organizmu, a także do spadku motywacji podczas samodzielnej pracy.

W przypadku uczniów ujawniających trudności w czytaniu powinien ich różnorodnie wspomagać, np.: razem z nimi przeczytać te wyrazy czy fragmenty, które są utrudnieniem. Gdy zakłada samodzielność w odczytywaniu, np.: instrukcji ćwiczeń, treści ważnych informacji, reguł, definicji, to powinien sprawdzić, w sposób nie krępujący ucznia, czy nie popełnia on błędów, a przez to, czy czegoś źle nie rozumie i czy czegoś źle nie wykonuje.

**W efekcie nauki pisania** uczeń powinien osiągnąć odpowiedni poziom graficzny pisma, opanować ortografię i umiejętność pisemnego wypowiedzenia własnych myśli.

**Graficzny poziom pisma** jest rezultatem techniki pisania. Uczeń powinien pisać kształtnie i płynnie, zachowując właściwe proporcje, położenie, zagęszczenie i spójność liter w wyrazach, wyrazów w tekstach, a teksty winien właściwie rozmieszczać w liniaturze i na stronie.

Jeżeli pismo jest niekształtne, niejednolicie położone, niespójne, nieproporcjonalne, to poziom graficzny jest zaburzony, co określa się mianem **dysgrafia**.

Nauczyciel *przyrody* powinien zaobserwować wg powyższych kryteriów konkretne objawy i ustalić próg optymalnych wymagań, sprawdzając czy uczeń faktycznie nie może swojego problemu przezwyciężyć, czy też jest niedbały i lekceważy ten aspekt pracy szkolnej. Uczniowie z dysgrafią mogliby pisać w liniaturze szerszej, w wyznaczonych płaszczyznach krątek. Podczas sprawdzianu pisemnego, o ile nauczyciel nie ustali kryterium poziomu graficznego pisma, to nie powinien brać tego aspektu pod uwagę, gdy wystawia ocenę za wiedzę merytoryczną.

Uczeń może poprawić sprawność grafomotoryczną drogą specjalnych ćwiczeń, które powiązane z tematyką przedmiotu *przyroda* mogą sprawić mu przyjemność, a także wzbogacać poznawczo, rozszerzając zakres wiedzy przyrodniczej.

**Ortografia** to poprawna pisownia, czyli kodowanie myśli za pomocą znaków graficznych, używanych zgodnie z ogółem określonych zasad. Ortogram stanowi poprawny wzorzec graficzny zapisu. Jakiegokolwiek odstępstwo od niego traktowane jest jako błąd. W efekcie nauki ortografii uczeń powinien pisać poprawnie, tzn. przestrzegać zasad i reguł pisowni polskiej. Powinien też bezbłędnie znać litery alfabetu i właściwie posługiwać się nimi, zachowując ich właściwą liczbę, kolejność i rodzaj w strukturach wyrazów. Jeśli uczeń uporczywie popełnia charakterystycznie specyficzne błędy, mimo znajomości reguł ortograficznych, to jego problem można określić **dysortografia**.

Nauczyciel *przyrody* powinien zaobserwować symptomatykę błędów i nastawić się na swoją i ucznia, wzmożoną czujność ortograficzną. Znaczy to, że z wyprzedzeniem trzeba zwrócić uwagę na te wyrazy, które należy za wszelką cenę przyswoić poprawnie. Chodzi tu przede wszystkim o terminologię z danej dziedziny wiedzy. Wykluczyć zatem trzeba nadmiar obciążeń pisaniem, aby uzyskać stan mobilizacji i zdolności wysiłkowej niezbędnej do pisania tego tylko, co istotne. W trakcie pisania można, ale dyskretnie wspomagać ucznia w wytrwałej koncentracji nad efektywną i zarazem nad efektywną pracą. Można użyć środków kompensujących i pozwolić pisać na komputerze, wklejać gotowe wyrazy, itp. Unikać należy „życzliwych przestróg” negatywnie stresujących ucznia, obniżających stan gotowości do wysiłku, pogarszających samopoczucie.

**Wypowiedź pisemna** to zdolność wyrażenia własnych myśli w strukturach wyrazowych za pomocą znaków graficznych. Umiejętność polega na wypowiedzeniu się w rozwiniętej i uporządkowanej formie w obszarze róż-

nych tematów związanych z doświadczeniem życiowym, posiadaną wiedzą, potrzebą wyrażania uczuć, myśli, sądów, samorealizacji twórczej.

W efekcie nauki szkolnej uczeń powinien wypowiadać się w zależności od potrzeb, za pomocą zdań pojedynczych lub złożonych, wykorzystując właściwe ich zespolenie, tworzące związki gramatyczno-logiczne. Wypowiedzi powinny uwzględniać adekwatne słownictwo ujęte właściwie w strukturze całej treści.

Nauczyciel *przyrody* powinien nauczyć uczniów sposobu wypowiadania się pisemnego na tematy merytoryczne, ucząc strukturalnego podania treści z zastosowaniem istotnych słów i argumentów. Brak tego rodzaju ćwiczeń przyczynia się do nieumiejętności zaprezentowania posiadanej wiedzy. Stąd często uczniowie chcą się wypowiadać ustnie, bądź też wolą różne formy sprawdzianów o charakterze tzw. testów nauczycielskich.

*Wypowiedź ustna* jest naturalną formą komunikacji językowej i społecznej. Na mówienie wpływ wywierają *artykulacja, percepcja, ekspresja i rozumienie mowy*. Uczniowie z zaburzeniami mowy napotykają na różne trudności w opanowywaniu wiedzy szkolnej. Odbiciem nieprawidłowej wymowy (artykulacji) określonych głosek są trudności w komunikacji werbalnej oraz trudności w czytaniu i pisaniu.

Nauczyciel *przyrody* może wspomagać ucznia w kontrolowaniu prawidłowej realizacji głosek, o ile uzyska ku temu fachowe wskazania logopedy. Może też tolerancyjnie podchodzić do deformacji wypowiedzianych słów i zniekształconych w zapisie wyrazów. Powinien stale jednak eksponować wzorce prawidłowe, aby uczeń je przyswajał kanałem słuchowym, wzrokowym i grafomotorycznym.

*Zaburzona percepcja (odbiór) mowy* to nieprawidłowy proces bezpośredniego spostrzegania i różnicowania dźwięków struktur języka, który utrudnia poprawny odbiór i analizę mowy oraz kojarzenie jej z rzeczywistością pozajęzykową, będącą tłem lub odpowiednikiem desygnatów językowych. Błędy w percepcji to zniekształcenia, złudzenia, nieadekwatne substytuty. W konsekwencji zaburzenia deformują sferę poznawczą, a więc utrudniają możliwości sprawnego uczenia się. Percepcja opiera się na uważnym słuchaniu powiązanim z myśleniem, uwagą i pamięcią, magazynującą wcześniejsze doświadczenia, często łączy się z percepcją wzrokową otoczenia, w którym mowa jest emitowana.

Nauczyciel *przyrody* może kontrolować stopień percepcji mowy docierającej do ucznia przez doraźne sprawdzanie jej odbioru. Będą to, np.: powtórzenia dosłowne, parafrazy polegające na rozwinięciu tematu, czy też bezsłowne działanie pod wpływem informacji. Nauczyciel może też wspomagać utrzymanie trwania procesu percepcji w komunikacji pozawerbalnej przez, np.: mimikę twarzy, wyraz oczu, gesty, ruchy i postawę ciała lub włączanie bodźców przedmiotowo-wizualnych, uczuciowo-dotykowych.

*Zaburzona ekspresja mowy* to kłopoty w budowaniu prostych, zrozumiałych wypowiedzi ze względu na ubogi zasób słów, na trudności w werbalizacji spostrzeżeń, ze względu na blokady emocjonalne przy nawiązywaniu komunikacji społecznej.

Nauczyciel *przyrody* może dbać o wzbogacenie podstawowego słownictwa ucznia, wdrażając go jednocześnie do stopniowego posługiwania się mową o coraz wyższej sprawności mówienia. Uczeń powinien mieć okazję do częstego wypowiadania się, korzystając z możliwości naśladowania wzorców rówieśniczych, a także z możliwości do samodzielnej autokreacji.

*Zaburzenie rozumienia mowy* odnosi się do rozumienia znaczeń słów i wyrażań, czego dowodem jest nieumiejętność ich wyjaśniania opisowego, zastępowania innymi wyrazami; często też jawi się trudnościami w ustalaniu związków między wyrazami typu: ustalanie kolejności zdarzeń, ocena sytuacji, zachowań, postaw, cech ludzi, czy też problemy z dobieraniem wyrazów o znaczeniu przeciwnym bądź pokrewnym.

Nauczyciel *przyrody*, zdając sobie sprawę z tych zaburzeń, może wiele pomóc uczniowi indywidualizując jego uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych. Może uczyć go stopniowego rozumowania drogą rozwijania myślenia pojęciowego i przyczynowo-skutkowego.

*W efekcie nauczania matematyki* uczeń powinien opanować ponadprzedmiotowe umiejętności programowe:

- rachunek pamięciowy do 1000 i pisemny w zakresie 10.000;
- obliczenia procentowe, diagramy, analiza tabelki i diagramów;
- skala i plan, jednostki długości, pola powierzchni, objętości;
- proste figury geometryczne, umiejętność obliczania pól powierzchni i objętości brył.

Nauczyciel *przyrody* ma wiele okazji do wspomagania ucznia w prawidłowym stosowaniu tych umiejętności, a także do korygowania błędów i usuwania istniejących braków

#### ***Wiązanie teorii z praktyką***

Uczeń nie tylko przyswaja, ale także utrwała wiedzę, po to, aby nauczyć się nią posługiwać operatywnie podczas zdobywania nowej oraz w trakcie rozwiązywania problemów praktycznych, mających miejsce w sytuacjach życiowych. Jego *wiedza ma stawać się użytecznym narzędziem* w różnych ćwiczeniach oraz w przekształcaniu świata przyrody i stosunków między ludzkich.

Uczniowie pamiętając dobrze wiadomości po opracowaniu określonego materiału programowego z danego przedmiotu szkolnego nauczania, nie potrafią ich odtworzyć i zastosować w kontekście innych treści lub powiązać z inną dziedziną wiedzy czy działalności. Stąd konieczność międzyprzedmiotowej koordynacji wiedzy i jej zintegrowania. Przy przechodzeniu od teorii do praktyki i odwrotnie trudność sprawia wypowiadanie jasno sprecyzowanych komunikatów, uwzględniających informację stricte merytoryczną. Na przykład przeprowadzając ćwiczenie doświadczalne uczniowie nieprecyzyjnie werbalizują jego przebieg, analizę, rezultaty. Mają trudności z opracowaniem wniosku.

Nauczyciel *przyrody* ma ogromne pole do popisu, by stwarzać takie sytuacje dydaktyczne, podczas których uczeń zacznie samodzielnie myśleć rozwiązując problemy z punktu widzenia różnych dziedzin wiedzy i praktycz-

nych umiejętności. Rozbudzi w sobie ciekawość poznawczą, myślenie skojarzeniowo - twórcze, zacznie strukturalizować posiadaną wiedzę w dostosowaniu do aktualnych potrzeb.

### ***Odczytywanie i korzystanie z informacji***

Odczytywanie informacji w postaci rysunków schematycznych wymaga od ucznia powiązania myślenia konstrukcyjno - technicznego z wyobraźnią odtwórczą i myśleniem teoretycznym. Schemat jest przedmiotem konkretnym, rysunkiem lub obrazową konfiguracją symboli, stanowi przedmiot zastępczy, reprezentujący coś, co w rzeczywistości jest od niego różne. Rysunek schematyczny odzwierciedla, więc to, co jest konkretne, jak i to, co jest abstrakcyjne. Jego poszczególne elementy nie mogą być potraktowane dowolnie, istnieją w obrębie przyjętej konwencji. Schemat ułatwia poznanie, np. urządzenia technicznego, mechanicznego. Posługiwanie się schematami ma zapobiegać błędom w rozumowaniu i działaniu uczniów zarówno w szkole, jak i w codziennym życiu. Korzystanie z różnego rodzaju schematów, instrukcji, informacji, wzorów jest nieodzowną częścią celów i treści edukacyjnych na przedmiocie przyroda. W związku z mikrozaburzeniami rozwojowymi uczeń może ujawniać trudności w koordynacji ruchowo-wzrokowej, w wyodrębnianiu figury z tła, w poprawnym spostrzeganiu kształtu oraz jego położenia w stosunku do przestrzeni. Uczniowie z zaburzoną lateralizacją mogą źle różnicować stosunki przestrzenne prawo-lewo, góra-dół, a także źle percypować i określać położenie przedmiotów, względem symboli, elementów obrazów względem rzeczy naturalnych.

Nauczyciel *przyrody* w świetle tych problemów powinien koncentrować swoją uwagę na pomocy uczniom w momentach, gdy wspomniane zdolności i funkcje będą im utrudniały lub wręcz uniemożliwiały samodzielną, bezbłędną pracę szkolną. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, iż uczeń w wieku 9-13 lat potrzebuje nauczania opartego na tzw. materiale obrazowym i materiale słownym.

***Materiał obrazowy***<sup>17</sup> jest przedmiotem procesów pamięciowych składający się z obrazów zmysłowych o dowolnej modalności. Są to obrazy wzrokowe, np.: twarzy, przedmiotów, rysunków; obrazy słuchowe, np.: melodii, dźwięków z naturalnego środowiska, dźwięków z urządzeń mechanicznych; obrazy węchowe, np.: zapachy, woń. Najczęściej wykorzystywany jest materiał wzrokowy. Często jest on przetwarzany na materiał słowny poprzez werbalizację słowną. Nazywa się efektem słowno-obrazowym.

Pamięć materiału obrazowego zależy od takich cech jak długość jego ekspozycji, organizacja, podobieństwo, sensowność, stopień złożoności i znajomości, łatwości werbalizacji, abstrakcyjność. Uczeń z problemami w percepcji materiału obrazowego może mieć globalne lub wycinkowe trudności, które trzeba wykryć, określić i starać się je przezwyciężyć drogą ćwiczeń korektywnych lub zastąpić, czyli skompensować substytucją w inny, konkretny sposób.

<sup>17</sup> Prac. zbiorowa Psychologia pamięci (Leksykon) Warszawa 1997.

**Materiał słowny**, a zarazem abstrakcyjny, w porównaniu z obrazowym to przede wszystkim słowa, zdania i całe teksty. Słowa wyrażają treść o określonym stopniu trudności znaczeniowej. Są gorzej zapamiętywane niż proste obrazy wzrokowe. Przyswajanie materiału słownego zależy od takich cech jak: długość eksponowania, organizacja prezentacji, znajomość, sensowność, emocjonalność, łatwość wymówienia, stopień abstrakcyjności i złożoności, wyobraźność. W przyswajaniu materiału słownego pośredniczą obrazy w postaci ilustracji lub tylko ich wyobrażenia, co nosi miano efektu słowno-wizualnego.

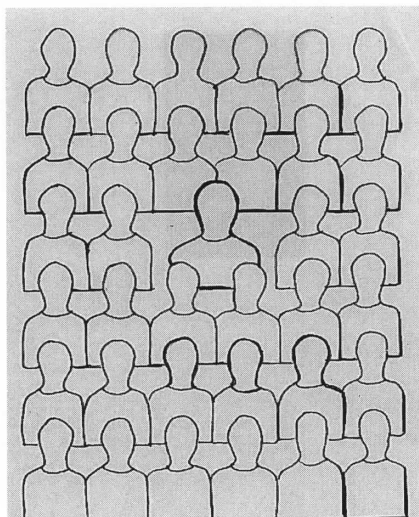
Nauczyciel chcąc dostosować swoje wymagania wobec ucznia, a więc różnicować je trafnie i skutecznie musi stale analizować poziom (czyli jakość) oraz zakres (czyli ilość) wytworów ucznia. Dobra ich analiza to szukanie odpowiedzi na szereg pytań diagnozujących potrzeby i możliwości ucznia. Można je sformułować następująco:

- jakie są możliwości samodzielnego wykonywania zadań, kiedy, w czym i jak ucznia należy wspierać?
- jaka jest zdolność operatywnego władania wiedzą i umiejętnościami, w którym momencie konieczne jest wsparcie?
- jakie typy bodźców nagradzająco-oceniających i kontrolno-korektywnych można zaliczyć do bodźców najkorzystniejszego wpływu i wobec tego zastosować w oddziaływaniach wychowawczych?
- jaki jest stosunek ucznia do obowiązków szkolnych: jednakowy czy zróżnicowany, kiedy, czym i w jakim stopniu?
- jakie są przyczyny powstawania trudności, błędów i niepowodzeń, czy można im zapobiegać, kiedy i jak?
- jakie są motywy postępowania ucznia w różnych momentach procesu dydaktyczno-wychowawczego, jakie on prezentuje postawy, przeżycia i jakie ujawnia zainteresowania, uzdolnienia, czy i jakie jawią się utrudnienia?
- jak przebiega rozwój czynności werbalnych i praktycznych, czy jedno i drugie rozwijają się jednakowo, czy różnie, czy poziomem swojego rozwoju warunkują sposób funkcjonowania ucznia?<sup>18</sup>

Nie sposób wyliczyć wszystkich możliwych trudności ucznia jak i przedstawić wszystkich możliwych dróg postępowania wspomagającego. Istotne jest, aby nauczyciel z przekonaniem zdawał sobie sprawę z niepodważalnego faktu istnienia specyficznych trudności w uczeniu się wśród uczniów mieszczących się w granicach szeroko rozumianej normy intelektualnej. Postawa akceptująca sam problem powinna skłonić go do tzw. klinicznej analizy, by poznać szczegóły, dzięki którym zacznie autentycznie dostosowywać sposób nauczania *przyrody* do sposobów uczenia się ucznia. Nauczyciel bezwzględnie musi współpracować ze specjalistami do spraw diagnozy i terapii specyficznych trudności w uczeniu się, by oni stanowili dla niego profesjonalną grupę wsparcia rzeczowego i metodycznego, a przede wszystkim obejmowali jego uczniów terapią specjalistyczną.

---

<sup>18</sup> Jastrząb J., jw.

Jednolitość<sup>19</sup>czy różnorodność?<sup>20</sup>

### Wnioski końcowe

- Myśląc z troską o efektywnej edukacji uczniów mających specyficzne trudności w uczeniu należy sformułować wnioski natury ogólnej:
- niepodważalność faktu istnienia specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- bezdyskusyjna staje się konieczność uzupełnienia przez nauczycieli wykształcenia z zakresu pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej, aby zrozumieć problemy swoich uczniów,
- bezwzględnie musi obowiązywać nauczycieli akceptacja uczniów z problemem specyficznych trudności w uczeniu się,
- nieodzowna jest interdyscyplinarna diagnoza określająca indeks specjalnych potrzeb ucznia,
- zaspokajanie specjalnych potrzeb ucznia wymaga konsekwentnych, wielotorowych działań dydaktycznych, wychowawczych i wspierających pomyślność jego rozwoju,
- szkolne zespoły pomocy psychologiczno-pedagogicznej grupą wsparcia dla wszystkich nauczycieli zajmujących się edukacją ucznia.

Wnioski te można zakończyć przesłaniem myśli Janusza Korczaka. Pierwsza skierowana została do nauczycieli i wychowawców, a druga do szerszego ogółu społecznego.

**„Jestem nie po to aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka.”**

<sup>19</sup> Ilustracja: Galloway Ch., Psychologia uczenia i nauczania, t.1, Warszawa 1988.

<sup>20</sup> Ilustracja: Sobecka M., nauczycielka Szkoły Terapeutycznej w Toruniu.



*„Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uspić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamie-  
rzeń. Grzeczne, posłuszne, dobre, a bez myśli o tym, że będzie bezwolne we-  
wnętrznie i niedołężne życiowo.”*