

Katarzyna Kruś-Kubaszewska

<https://orcid.org/0000-0001-5782-4500>

kkrus@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

Przedszkole specjalne w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej i społecznej

Abstrakt

W artykule poruszono tematykę funkcjonowania przedszkoli specjalnych w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Przedstawiono zakres działań przedszkola specjalnego pod względem pełnionych przez nie funkcji, stosowanych metod, przebiegu zajęć. Uwzględniono rolę niezbędnych dostosowań w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, a także zadania nauczyciela w edukacji i terapii dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Ukazano dylematy rodziców związane z trudnym wyborem drogi edukacyjnej dziecka z niepełnosprawnością wraz z argumentami przemawiającymi „za” oraz „przeciw” decyzji o wyborze przedszkola specjalnego. Opracowanie ma charakter przeglądowy i metodyczny. Ujęto w nim również specyfikę dostosowania treści programowych do funkcjonowania dziecka opartą na podstawie programowej kształcenia przedszkolnego, a także metodyczny wymiar pracy w przedszkolu.

Słowa kluczowe: przedszkole specjalne, wychowanie przedszkolne, niepełnosprawność

Special kindergarten in a changing educational and social reality

Abstract

This article focuses on the functioning of special kindergartens for children with moderate and severe intellectual disabilities. The scope of activities of special kindergartens is presented in terms of their functions, methods used and course of classes. The role of necessary adjustments in the implementation of the core curriculum of preschool education is taken into account, as well as the role of the

teacher in the education and therapy of children with intellectual disabilities. The perspective of the parent, associated with the difficult choice of the educational path of a child with disabilities was included, along with arguments “for” and “against” the decision to choose a special kindergarten. The article has a methodical and analytical character. It includes, in turn, the specifics of adapting the program content to the functioning of the child based on the core curriculum of preschool education, as well as the methodical dimension of work in the kindergarten.

Keywords: special kindergarten, preschool education, disability

Wprowadzenie

Metodyka pracy w przedszkolu specjalnym różni się zasadniczo od metodyki nauczania dzieci w szkole. Przedszkole specjalne jest placówką, do której trafia dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, ze współwystępującymi niepełnosprawnościami. Bez wątplenia jest to nowa sytuacja dla rodziców i dla dziecka. W domu rodzinnym dziecko jest często przyzwyczajone do bycia w centrum uwagi. Przychodząc do przedszkola, może domagać się takiego traktowania, ale w nim już funkcjonuje w grupie. To nowa sytuacja w rozumieniu emocjonalnym: dom – miejsce znane, bezpieczne, a przedszkole – miejsce obce, środowisko nienaturalne.

Przedszkolom specjalnym stawia się wiele wymagań, którym mają sprostać, aby zajmować się dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym czy znacznym ze współwystępującymi niepełnosprawnościami. Zauważam, że coraz częściej w dyskursie naukowym pojawia się tematyka szkoły dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, szeroko rozumianej integracji (przedszkola integracyjne), włączenia dziecka teoretycznie z każdym stopniem i rodzajem niepełnosprawności do przedszkola masowego (edukacja włączająca). Tymczasem przedszkole specjalne to placówka, do której trafiają dzisiaj dzieci z bardzo trudnymi sprzężonymi zaburzeniami rozwojowymi, a to wymaga dokładnego rozważenia wszystkich argumentów. Dlatego niezwykle ważna jest znajomość dzieci, towarzyszących im niepełnosprawności, sposobu doświadczania świata przez konkretne dziecko i wpływu tego wszystkiego na jego funkcjonowanie.

W tym opracowaniu skupię się na wybranych aspektach metodycznych, których realizacja przekłada się na sukces dydaktyczny, wychowawczy, terapeutyczny każdego dziecka, ale również na sukces zawodowy nauczyciela wychowania przedszkolnego. Opracowanie ma charakter przeglądu i stanowi próbę uporządkowania najważniejszych aspektów związanych z orga-

nizacją kształcenia w przedszkolach specjalnych w kontekście trudności rodziców, funkcjonowania dziecka, treści programowych, zadań przedszkola, a także metodyki pracy.

Przedszkole specjalne, integracyjne czy ogólnodostępne – dylematy rodziców

W wybór drogi edukacyjnej dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest dla rodziców trudny. Zarówno w cyklu życia rodziny dziecka neurotypowego, jak i z niepełnosprawnością określa się czas podjęcia decyzji okresem krytycznym ze względu na towarzyszące temu zmiany w organizacji życia rodzinnego (Wiśniewska, 2009). U rodziców dzieci z niepełnosprawnością, oprócz stresu związanego z niekiedy pierwszą dłuższą i regularną rozłąką z dzieckiem, reorganizacji życia zawodowego w celu dostosowania go do funkcjonowania dziecka w placówce, pojawia się wiele trudnych pytań, w tym jedno wiodące: W jakim systemie edukacji jest miejsce dla mojego dziecka? Rodzice stają przed wyborem przedszkola ogólnodostępnego, integracyjnego lub specjalnego. Bez względu na decyzję mogą czuć niepewność, czy zdecydowali najkorzystniej dla dziecka, każdy z tych systemów ma bowiem swoje wady i zalety. Coraz silniejsza jest tendencja do włączania dzieci z niepełnosprawnością poprzez wybieranie przedszkoli ogólnodostępnych i integracyjnych. Rodzice deklarujący chęć umieszczenia dziecka w edukacji włączającej, jako wiodące argumenty podają możliwość stworzenia dziecku jak najbardziej naturalnych i powszechnych warunków rozwoju, przyczynianie się do kształtowania postawy akceptacji, tolerancji i otwartości wobec problemów osób z niepełnosprawnością wśród ich pełnosprawnych rówieśników. Ważne jest też przekonanie o szansie na utrzymywanie regularnych przyjaznych stosunków ze sprawnymi rówieśnikami, co korzystnie wpłynie na rozwój kompetencji społecznych, komunikacyjnych oraz większą motywację do pozyskiwania nowych umiejętności u dziecka z niepełnosprawnością (Marciniak-Paprocka, 2017).

Zdarza się jednak, że pomimo silnego przekonania o pozytywnym wpływie inkluzji na dzieci z niepełnosprawnością i pełnosprawne, nie jest to efektywna forma edukacji dla niepełnosprawnego dziecka. Istnieje ryzyko, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym będzie wymagać większej uwagi i wsparcia nauczyciela, może także prezentować problemy w zachowaniu i uczeniu się w kontakcie z większą grupą, co pociąga za sobą konieczność wielu indywidualnych rozwiązań, trudnych do wdrożenia w przedszkolu ogólnodostępnym, choćby ze względu na liczebność grupy. Tym samym dziecko może wymagać bardziej specja-

listycznych i zindywidualizowanych działań niż jest w stanie mu zapewnić szkoła ogólnodostępna (Myśliwiczek, 2016).

Podobne argumenty przytaczają rodzice podejmujący decyzję o wyborze przedszkola integracyjnego. Dominuje przekonanie o korzystnym wpływie relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami na rozwój nowych kompetencji u dziecka, o szansie na jego pełniejsze funkcjonowanie społeczne (Gajdzica, 2014). Dla rodziców istotna jest postawa nauczyciela, przekonanie nie tylko o jego profesjonalizmie, rzetelnej wiedzy, lecz także o dyspozycjach wewnętrznych, dzięki którym będzie on zdolny do umiejętnego aranżowania sytuacji sprzyjających współdziałaniu dziecka z niepełnosprawnością w grupie sprawnych rówieśników (Przybyszewska, 2014). Z funkcjonowaniem dziecka w klasie integracyjnej w aspekcie jego akceptacji i współdziałania ze sprawnymi rówieśnikami wiążą się największe obawy rodziców. Brak zdolności nauczyciela do organizacji zajęć tak, by kształtowały postawę empatii i współpracy, może wpłynąć na wyobcowanie dziecka z niepełnosprawnością jako innego, odsuniętego od grupy i pracującego według własnych wytycznych, sprawić, że będzie to osobna jednostka, dzieląca zaledwie wspólną przestrzeń. Jak wskazuje Z. Gajdzica (2015), przestrzeń edukacyjna dziecka w systemie integracyjnym jest przestrzenią pogranicza, w której ściera się kształcenie specjalne i ogólnodostępne. Jest to też przestrzeń w pierwotnym założeniu zaplanowana dla dzieci pełnosprawnych, co może utrudniać organizację wielospecjalistycznego wsparcia i rehabilitacji.

Wybór przedszkola specjalnego jest rozumiany jako wybór kształcenia segregacyjnego. Placówki specjalne, dedykowane wyłącznie dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mogą kojarzyć się z próbą odizolowania, zamknięcia, stygmatyzacji osób z niepełnosprawnością. Wciąż mogą być bowiem łączone ze szczególnie silną w przeszłości wrogością wobec problematyki niepełnosprawności, postawą odrzucenia, która skutkowałą umieszczeniem osób z niepełnosprawnością w odosobnieniu od reszty społeczeństwa. Funkcjonowaniu współczesnego przedszkola specjalnego daleko jest jednak do izolacji dziecka z niepełnosprawnością, pojawia się bowiem coraz więcej inicjatyw służących współpracy przedszkoli specjalnych z placówkami ogólnodostępnymi, powszechnymi w społeczeństwie miejscami odpoczynku, kultury i rozrywki. Dziecko z niepełnosprawnością jest aktywizowane społecznie z zapewnieniem mu należytego kompleksowego wsparcia.

Rodzice podejmujący decyzję o uczęszczaniu dziecka do przedszkola specjalnego, kierują się przede wszystkim przekonaniem o stałym dostępie do kadry specjalistów z różnych dziedzin, którzy zapewnią dziecku regularne, adekwatne do potrzeb wsparcie rehabilitacyjne i terapeutyczne. Decyzji towarzyszy poczucie, że dziecko będzie bezpieczne, będzie się wielostronnie rozwijać dzięki profesjonalnemu zaopatrzeniu placówki, szerokiemu zakre-

sowi dostosowań w aranżacji przestrzeni terapeutycznej oraz doświadczeniu kadry. Przedszkole specjalne stanowi przestrzeń uprzednio przygotowaną dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tym samym mniejsze jest ryzyko braków w wyposażeniu, niedostosowania metod i form pracy. Istotnym argumentem przemawiającym za wyborem przedszkola specjalnego przez rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest liczebność grupy. W przedszkolu specjalnym dla dzieci z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej liczebność grupy wynosi od 6 do 10 uczniów, zatrudniona jest również pomoc nauczyciela (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 649). Takie podstawy organizacyjne wpływają na poczucie rodziców, że dziecko znajduje się pod dobrą opieką i poświęca mu się czas oraz uwagę zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami.

Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w przedszkolu specjalnym

Stworzenie przyjaznych warunków do rozwoju dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w wieku przedszkolnym wymaga wielu dostosowań, uwzględniających zwłaszcza jego wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania w takich sferach rozwoju, jak m.in. komunikacja, uspołecznienie, percepcja wzrokowa, słuchowa, motoryka mała, motoryka duża, samoobsługa. Obraz możliwości i trudności ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest bardzo nieharmonijny, zindywidualizowany, dwoje uczniów z jednakową diagnozą może potrzebować zupełnie innych form pracy. Warto zwrócić uwagę na to, że w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym znajdują się dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną, która może manifestować się deficytami sensorycznymi, motorycznymi, wadami organicznymi. Niepełnosprawność intelektualna może więc stanowić element składowy wielu nakładających się trudności rozwojowych, wynikających np. z mózgowego porażenia dziecięcego czy wady genetycznej. U dziecka mogą występować problemy z prze wagą uwagi mimowolnej nad dowolną, z pamięcią, która jest krótkotrwała, z rozumowaniem logicznym, przyczynowo-skutkowym, rozumieniem pojęć abstrakcyjnych.

Często występuje problem z komunikacją werbalną, mowa może być niewyraźna, obejmować bardzo wąski zasób słownictwa, może też nie występować wcale (Bobkowicz-Lewartowska, 2011). Wszystkie sprzężone ze sobą

trudności tworzą unikalny obraz dziecka, które potrzebuje wielowymiarowego wsparcia. Najczęściej właśnie to dziecko, wymagające codziennej wielospecjalistycznej terapii, uczęszcza do przedszkola specjalnego.

Indywidualizacji w podejściu do specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka wymaga podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Nie wszystkie jej założenia są możliwe do realizacji, przyjmuje się więc, że część z nich może być uznana za zrealizowaną, jeśli uczeń wykonuje dane zadanie przy wsparciu nauczyciela bądź kiedy rozumie dane zagadnienie pomimo niemożności samodzielnego zrealizowania wytycznych. Podstawa programowa obejmuje obszary wychowania, kształcenia oraz wspierania dziecka. Wybrane z opisanych w podstawie programowej osiągnięć dziecka obszary w odniesieniu do działań przedszkola specjalnego z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną można rozumieć w następujący sposób (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356):

1. Fizyczny obszar rozwoju dziecka:

- a) „zgłasza potrzeby fizjologiczne, samodzielnie wykonuje podstawowe czynności higieniczne; wykonuje czynności samoobsługowe: ubieranie się i rozbieranie, w tym czynności precyzyjne, np. zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 4). Tu ważna jest świadomość, że nie wszystkie z założonych w podstawie programowej umiejętności mogą być w pełni zrealizowane przez dziecko z niepełnosprawnością, jednak nie wyklucza to wzmocnienia świadomości ucznia, że próby wykonania określonych czynności czynią go bardziej niezależnym od innych. Efektywna nauka czynności samoobsługowych wymaga regularności, kontynuacji w środowisku domowym. Przydatna może być technika małych kroków bądź łańcucha odwrotnego, ta druga daje dziecku silne i szybkie poczucie sukcesu, zachęca do dalszych starań. Należy pamiętać, że kluczem do wzmocnienia samodzielności dziecka jest wykorzystywanie jak największej ilości sytuacji naturalnych, praca na konkretach, ale też zadbanie o przestrzeń bez barier, w której dziecko może sięgnąć do potrzebnych przedmiotów, samodzielnie pod okiem nauczyciela eksplorować otaczającą je rzeczywistość.
- b) „inicjuje zabawy konstrukcyjne, majsterkuje, buduje, wykorzystując zabawki, materiały użytkowe, w tym materiał naturalny” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 4). Tu szczególne znaczenie ma praca na konkretnych elementach, łatwych w manipulacji, dostosowanych pod względem faktury, wielkości, kolorystyki do potrzeb i możliwości dziecka. Zabawy konstrukcyjne usprawniają zwłaszcza zdolności manipulacyjne i koordynację wzrokowo-ruchową dziecka.

- c) „wykazuje sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie” (Rozporządzenie..., 2017 poz. 356, s. 4). Dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową zadaniem przedszkola jest optymalizacja zajęć z zakresu kinezyterapii pod względem ich intensywności oraz przebiegu oraz prowadzenie pozostałych zajęć z uwzględnieniem pozycji bezpiecznych, dostosowanych do stanu zdrowia dziecka. Konieczny jest regularny przepływ informacji między rehabilitantami a rodzicami, bowiem stan zdrowia dziecka może być zmienny i wykluczać stosowane wcześniej ćwiczenia bądź wymagać wdrożenia nowych praktyk. Zadaniem nauczyciela jest nauczenie dziecka sygnalizowania w zrozumiały dla otoczenia sposób swojego stanu zdrowia, wykształcenie umiejętności wskazania na źródło bólu, wskazywania na złe samopoczucie. Nauczyciel powinien także wzmacniać somatognozę i orientację przestrzenną dziecka z niepełnosprawnością, które może mieć trudność we właściwym czuciu swojego ciała oraz relacjach przestrzennych w najbliższym środowisku. Warto jest bawić się z dzieckiem z wykonywaniem ruchów i gestów do naśladowania, nazywać swoje aktywności oraz wykorzystywane do nich części ciała. Skuteczny może być masaż o zróżnicowanej intensywności dotyku, zabawy ruchowe do tematycznych piosenek.
2. Emocjonalny obszar rozwoju dziecka:
- a) „wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia” (Rozporządzenie..., 2017 poz. 356, s. 5). Należy skoncentrować się na zdolności rozpoznawania emocji innych osób, czemu mogą służyć nagrania, zdjęcia z różnorodną mimiką i gestami, ale też regularne nazywanie emocji w momencie ich wystąpienia.
- b) „szuka wsparcia w sytuacjach trudnych dla niego emocjonalnie; wdraża swoje własne strategie, wspierane przez osoby dorosłe lub rówieśników” (Rozporządzenie..., 2017 poz. 356, s. 5). Ważne jest wypracowanie z uczniem sygnalizowania potrzeb emocjonalnych w dostępny dla niego sposób, np. poprzez gesty, słowa, obrazki, przedmioty.
- c) „dostrzega, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę; dostrzega emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej” (Rozporządzenie..., 2017 poz. 356, s. 5). W tym przypadku przedszkole specjalne może zaaranżować przestrzeń, w której dziecko mogłoby samodzielnie, jedynie przy wsparciu nauczyciela, pielęgnować rośliny i wykonywać proste eksperymenty oraz obserwacje, m.in. sadzenie i podlewanie kwiatów, sianie trawy w doniczce. Można wspólnie z dziećmi założyć minigródek, ale przede wszystkim należy obser-

wować przyrodę podczas wyjść do parku itp. Dla uwrażliwienia dziecka na potrzeby zwierząt przedszkole może zaaranżować przestrzeń, w której będą znajdować się zwierzęta wymagające karmienia i pielęgnacji, może także organizować zajęcia animaloterapeutyczne w formie obcowania ze zwierzęciem, edukacji, terapii. Zajęcia wykształcają poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, ale też uwrażliwiają, wyciszają dzieci mające trudność z kontrolą emocji.

3. Społeczny obszar rozwoju dziecka:

- a) „respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 5). Nauczyciel musi liczyć się z ryzykiem, że część ustalonych reguł społecznych może być dla ucznia niezrozumiała. Warto, by panujące w grupie zasady, prawa i obowiązki miały przejrzystą formę i ich zapis znalazł się w widocznym dla dzieci miejscu, aby można było łatwo się do nich odwołać. Być może będzie to wymagać rezygnacji z reguł pisanych na rzecz zaprezentowania ich w formie obrazkowej.
- b) „komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 5). W komunikacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym istotne jest dostosowanie metod komunikacji do aktualnych potrzeb i możliwości dziecka w porozumieniu z jego rodzicami. Ze względu na częste trudności z komunikacją werbalną na znaczeniu zyskuje komunikacja wizualna: gesty, postawa ciała, sposób poruszania się, mimika, ale też próby wokalizacji, nawiązywanie kontaktu wzrokowego, bezpośredni kontakt fizyczny z dzieckiem (Bielawska, 2018). Dla dzieci niemówiących jest to czas wdrażania w obrany system komunikacji alternatywnej, by dziecko jak najszybciej potrafiło porozumieć się z otoczeniem (Konieczna, Cichočka-Segiet, 2016). Nie wyklucza to zachęcania dziecka do podejmowania prób komunikacji werbalnej. Znaczenie w rozwoju komunikacji ma zarówno komunikacja receptywna, jak i ekspresywna. Zadaniem nauczyciela jest nauka rozumienia poleceń, zakazów, prośb i wypracowanie systemu aktywnego uczestnictwa dziecka w przekazie informacji, ze szczególnym uwzględnieniem sygnalizacji potrzeb, których zaspokojenie sprzyja rozwojowi nowych umiejętności.
- c) „odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 5). Dziecko powinno mieć świadomość różnorodności, ale też równych praw osoby z niepełnosprawnością. Pomaga w tym po-

wszechność, aktywność i obecność dziecka w różnych sytuacjach społecznych, dlatego przedszkola specjalne regularnie organizują wycieczki do różnych miejsc publicznych. Dla dziecka fakty dotyczące własnej tożsamości oraz informacje o kraju mogą być trudne w zapamiętaniu, mogą wymagać wielokrotnych powtórzeń i różnych form pracy, prezentacji charakterystycznych symboli państwowych, wierszy, piosenek, przedstawić.

4. Poznawczy obszar rozwoju dziecka:

- a) „eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 7). Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną wraz z deficytami z zakresu sensoryki lub komunikacji może przejawiać trudności w odwzorowywaniu rytmu, nauce gry na instrumentach czy śpiewie. Należy często i w różnorodnych formach wdrażać elementy związane z poczuciem rytmu, odbiorem dźwięków, również w formie wibracji. Nauczyciel musi być przygotowany, że wykorzystanie przez dziecko wybranych instrumentów może wymagać wielokrotnego instruktażu, wodzenia dłonią wraz z nim, podtrzymywania przedmiotu. Nie zawsze nadrzędnym celem będzie dobry taniec, gra czy śpiew, częściej akceptacja różnych dźwięków, obcowanie z nimi, poznawanie przez dziecko możliwości własnego ciała i wzmocnienie kontroli nad nim. Przedszkole specjalne może wykorzystywać elementy muzykoterapeutyczne i muzykoprofilaktyczne, w zależności od sytuacji w formie naturalnej, spontanicznej, ale też aranżowanej (Gąsienica-Szostak, 2003).
- b) „wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych, konstrukcji i modeli z tworzyw i materiału naturalnego” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 7). Zastosowanie różnych tworzyw, materiałów plastycznych, technik daje dziecku szansę na doświadczanie nowych bodźców taktylnych. Jest to jednocześnie przyjemna forma usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz ruchów precyzyjnych. Wykonanie pracy plastycznej, wyeksponowanie jej następnie przez nauczyciela daje dziecku poczucie zadowolenia i sukcesu. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może prezentować trudności w zadaniach plastycznych, stosować materiały nie-

zgodnie z ich docelowym przeznaczeniem, niszczyć prace, szybko się niecierpliwić, warto jednak pamiętać, że dla wielu dzieci jest to szansa na komunikację z otoczeniem, wyrażenie swoich emocji poprzez ruch na kartce, dobór barw, kompozycję pracy. Jest to też trening wydłużania czasu koncentracji na zadaniu oraz aktywność cenna pod względem diagnostycznym. Przedszkole specjalne może zapewnić dzieciom regularny dostęp do wydarzeń kulturalnych. Wyjścia do teatru małego widza, filharmonii, spotkania z aktorami sprzyjają integracji społecznej dziecka poza murami przedszkola. Dziecko w przyjemnej i przystępnej formie uczy się ekspresji emocji, interakcji, pozyskuje nową wiedzę (Wilgocka, 2012). Kolejną możliwością jest organizacja w przedszkolu przedstawień, w których dzieci pełnią rolę aktorów, w ten sposób wzmacniają swoją pewność siebie. Jest to również okazja do integracji środowisk, na przedstawienie mogą być zaproszeni rówieśnicy z innej placówki, rodzice, pełnosprawne rodzeństwo. Warto, by nauczyciel znał różne techniki dramowe i potrafił dostosować je do indywidualnego potencjału dziecka.

- c) „rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 7). Ograniczenie doświadczeń płynących z otoczenia oraz trudności rozwojowe dziecka przyczyniają się do tego, że jego gotowość do czytania może wystąpić ze znacznym opóźnieniem. Ze względu na towarzyszące w przypadku sprzężonej niepełnosprawności trudności motoryczne dziecko może nie opanować zapisu liter, występujące przy niepełnosprawności intelektualnej problemy z pamięcią i koncentracją utrudniają opanowanie alfabetu. Warto wpłatać naukę liter w codzienne aktywności dziecka, podając np. obiekty zaczynające się na konkretną literę, śpiewając piosenki o literach, wykonując ćwiczenia rozmachowe, manualne i manipulacyjne przygotowujące dziecko do aktywności grafomotorycznych.
- d) „przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, prac porządkowych, ćwiczeń i wykonywania innych czynności, posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10, eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty, odróżnia liczenie błędne od poprawnego” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 8). Dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną zrozumienie znaczenia liczb może być elementem abstrakcyjnym. Konieczna jest edukacja matematyczna oparta na zasadzie poglądowości, praca na konkretach,

najlepiej atrakcyjnych dla dziecka. Dziecko może mieć trudności z porównywaniem liczebności zbiorów, jeśli obiekty różnią się wielkością, przeliczaniem elementów, z prostymi działaniami.

- e) „posługuje się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, np. tęcza, deszcz, burza, opadanie liści z drzew, sezonowa wędrówka ptaków, kwitnienie drzew, zamarzanie wody, dotyczącymi życia zwierząt, roślin, ludzi w środowisku przyrodniczym, korzystania z dóbr przyrody, np. grzybów, owoców, ziół” (*Rozporządzenie...*, 2017 poz. 356, s. 8). Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może mieć trudność w dostosowaniu swoich działań do zjawisk atmosferycznych, jak adekwatny ubiór, przebywanie na powietrzu w czasie mrozu, upału, burzy. Nauczyciel już podczas zajęć orientacyjno-porządkowych może przypominać dziecku, jaka jest pora roku, mówić o pogodzie za oknem, charakterystycznych cechach pogody w danej porze roku. Warto wzmacniać prezentacje zjawisk atmosferycznych przez wykorzystanie ścieżek dźwiękowych z odgłosami wiatru, deszczu, grzmotów, przydzielać dziecku zadania polegające na przyporządkowywaniu ubioru do pory roku.

W funkcjonowaniu grupy przedszkolnej ważna jest nie tylko realizacja podstawy programowej, lecz także umiejętne wykorzystanie różnorodności potencjału rozwojowego dzieci przebywających w jednej grupie. Każde z dzieci dysponuje innym zasobem umiejętności, ma też inne trudności. W aranżowaniu sytuacji zadaniowych w grupie nauczyciel może rozważyć dobór dzieci w taki sposób, by wzmocnić ich współdziałanie, by wzajemnie uzupełniały się w aktywnościach. Dzięki temu dzieci z niepełnosprawnością są zdolne do spontanicznej realizacji założeń tutoringu rówieśniczego w relacji symetrycznej (Twardowski, 2014). Nauczyciel powinien zachęcać dziecko, które nie przemieszcza się samodzielnie, do proszenia o pomoc dziecko, które może przynieść mu jakiś przedmiot lub przesunąć wózek w pożądanym miejscu, zachęcać drugie dziecko do udzielania pomocy. Dziecko niemówiące może wskazywać gestem na obiekt, który zostanie nazwany przez dziecko mówiące. Dzieci uczą się współdziałania, pomocniczości oraz tego, że każde z nich pomimo trudności ma takie umiejętności, które są cenne i warte zaoferowania otoczeniu.

Funkcje przedszkola specjalnego w wielostronnym wsparciu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Przedszkole specjalne zapewnia dziecku specjalistyczne wsparcie. Obejmuje ono zarówno wychowawczy i edukacyjny wymiar, jak i pełni rolę rehabilitacyjną oraz terapeutyczną (Kulesza, 2011). J. Karbowiczek (2010)

wymienia osiem funkcji przedszkola, z których każda wiąże się z zapewnieniem dziecku z niepełnosprawnością różnych form wsparcia w optymalizacji jego rozwoju (tabela 1).

Tabela 1. Funkcje przedszkola specjalnego

Funkcje przedszkola	Zadania nauczyciela w pracy z dzieckiem
Opiekuńczo-zdrowotna	Czuwanie nad bezpieczeństwem dziecka; obserwacja stanu zdrowia dziecka, by szybko reagować na niekorzystne zmiany; zapewnienie niezbędnej opieki w zakresie czynności higienicznych, fizjologicznych, karmienia, ubierania się.
Stymulująca	1. Projektowanie aktywności rozwijających zaburzone funkcje dziecka, ukierunkowanych na osiągnięcie celów operacyjnych zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym; 2. Bazowanie w aktywności dziecka na jego mocnych stronach, położenie szczególnego nacisku na doskonalenie potencjału dziecka; 3. Motywowanie dziecka do podejmowania trudu w działaniach usprawniających zaburzone funkcje.
Profilaktyczna	Wnikliwe przyglądanie się zmianom zachodzącym w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka, by odpowiednio wcześniej wdrożyć oddziaływania terapeutyczne zapobiegające regresowi, zwiększyć szansę na maksymalną niezależność w obliczu problemów rozwojowych. Niektóre trudności, np. w komunikacji, mogą przyczynić się do wystąpienia zachowań problemowych, negatywnie odbić się na uspołecznieniu dziecka, dlatego nawet przy braku zauważalnych w danej chwili trudności w wymiarze społecznym czy behawioralnym, nauczyciel prowadzi zajęcia w tym zakresie, próbując zapobiec wystąpieniu danego problemu w przyszłości.
Korektywna	Korygowanie kompetencji dziecka w zaburzonych obszarach rozwoju poprzez procesy rehabilitacji, terapii, dostosowanie pomocy terapeutycznych i przestrzeni, wyrównywanie możliwości dziecka w działaniach sprawiających mu największą trudność poprzez specjalne zaopatrzenie oraz ukierunkowane ćwiczenia, zwracanie uwagi na wynikające z wiodących zaburzeń deficyty fragmentaryczne.
Kompensacyjna	Działania nauczyciela służące adaptacji funkcjonalnej dziecka z niepełnosprawnością, próby wspólnego wypracowania dróg rozwiązywania problemów wynikających z niepełnosprawności. Nauczyciel nie stara się w tej funkcji zlikwidować trudności dziecka, ale nauczyć je maksymalnej zaradności w życiu z danymi trudnościami, pokazać, w jaki sposób może wykorzystać zdobyte już umiejętności, jak je doskonalić w adaptacji do życia z niepełnosprawnością.

Funkcje przedszkola	Zadania nauczyciela w pracy z dzieckiem
Dydaktyczna	1. Przygotowanie dziecka do przyszłej roli ucznia poprzez organizację działań edukacyjnych uwzględniających wzbogacanie dziecka w wiedzę, umiejętności oraz pożądane zachowania; 2. Uczenie dziecka z wykorzystaniem dostosowanych materiałów i praktyk umożliwiających polisensoryczne poznawanie omawianych zagadnień.
Socjalizacyjna	1. Uczenie dziecka funkcjonowania w szerszych kręgach społecznych z poszanowaniem panujących w nich norm i zasad, począwszy od grupy przedszkolnej i współpracy z terapeutami po działanie dziecka w społeczeństwie; 2. Uczenie akceptowanych sposobów nawiązywania relacji, interakcji, zwrotów grzecznościowych, wyrażania próśb i potrzeb, a także dezaprobaty, niezgody na określone działania.
Osobowotwórcza	Nauczenie dziecka wyodrębniania własnego „ja” w przestrzeni, wzmocnienie poczucia indywidualności poprzez wspieranie w rozwijaniu zainteresowań, zwracanie uwagi na charakterystyczne dla dziecka cechy, umiejętności, pozytywne wzmocnianie szczególnych zdolności dziecka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Karbowniczek (2005, s. 27–32).

Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym – potrzeba zrozumienia

Przed nauczycielem wychowania przedszkolnego stoi zadanie poznania każdego dziecka. Widzę to jednak bardziej jako potrzebę zrozumienia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Głównymi celami działalności przedszkola specjalnego są: wyzwolenie w dziecku aktywności własnej, rozwijanie zainteresowań, stworzenie optymalnych warunków do nabywania nowych umiejętności i kompetencji. Z przedstawionego obrazu funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że trudno o jednolitą charakterystykę dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym czy znacznym. Rozwój przebiega w sposób nieharmonijny i jest zdeterminowany przez towarzyszące zaburzenia. Bez względu na to zadaniem przedszkola specjalnego jest stworzenie takich warunków, aby każde dziecko mogło wielostronnie się rozwijać na optymalnym dla siebie poziomie.

Każdy pedagog specjalny podejmujący pracę w przedszkolu specjalnym musi więc mieć wiedzę z wielu dziedzin naukowych. Jedną z wybranych dzie-

dzin jest psychologia rozwojowa, aby mógł ocenić poziom funkcjonowania dziecka w zakresie wieku metrykalnego, ale i – co ważniejsze – rozwojowego (funkcjonowanie w poszczególnych sferach); co jest normą, a kiedy należy mówić o zaburzeniu; aby zgodnie z etapami rozwojowymi ułożył program terapeutyczny. Drugą dziedziną jest pedagogika, która wyjaśnia, na czym polega wychowanie; wskazuje cele wychowania i edukacji oraz drogi realizacji.

Należy zaznaczyć, że wiedza teoretyczna nie wystarcza do spełnienia oczekiwań, potrzebna jest jeszcze wrażliwość, działalność twórcza i codzienna praktyka bycia z dziećmi z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Dobra znajomość każdego dziecka i zrozumienie jego sytuacji pomaga nauczycielowi w szukaniu metod pracy z dzieckiem, znalezieniu dobrego początku tej pracy. Muszyński (1967, s. 29) wskazuje, że „trzeba jasno i wyraźnie zdawać sobie sprawę z tego, co w wychowankach rozwijać i kształcić, co tłumić, co i w jakim kierunku korygować oraz w czym upatrywać pozytywnych wyników wychowania”. Jak więc poznać dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu specjalnym? Bardzo często nauczyciele wychowania przedszkolnego na etapie przyjmowania dziecka do przedszkola zapoznają się z jego dokumentacją: orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, dokumentacją medyczną, innymi dokumentami dostarczonymi przez rodziców czy prawnych opiekunów.

Należy się zastanowić, czy nie warto najpierw zapoznać się z dzieckiem. Dobrą okazją byłoby zorganizowanie dnia otwartego dla wszystkich nowo przyjętych. Może to być dzień o swobodnym charakterze, ze wspólną zabawą (bez zajęć kierowanych przez nauczycieli), poznaniem kadry, rozkładu pomieszczeń itd. Dzieci z głębszymi niepełnosprawnościami zmysłami poznają przedmioty i osoby, a szczególnie ważne są dla nich zapachy w pomieszczeniach, ton i tembr głosu poszczególnych osób oraz aranżacja przestrzeni (kolor, rozkład pomieszczeń). Dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest to istotne, ponieważ miejsce (przedszkole jako budynek) w dniu rozpoczęcia zajęć nie będzie mu obce. Nauczycielom natomiast taki dzień umożliwi poznanie relacji między dzieckiem a jego rodzicami, zaobserwowanie postaw i stylów wychowawczych rodziców. Będzie to też dobra okazja do obserwowania dziecka w grupie: jak wchodzi w interakcję, czy przejawia chęć do nawiązywania interakcji, chęć do przebywania w grupie, czy ma potrzebę zabawy z dziećmi, jakie ma preferencje. Dzięki tym obserwacjom może odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego tak jest i czym to może być warunkowane.

Kiedy dziecko jest już w przedszkolu, obserwacja jest dobrą metodą i często stosowaną w praktyce edukacyjnej. To jedna z najstarszych metod diagnostycznych. Obserwacja to planowe selektywne spostrzeganie zachowań jednostki i ich interpretacja (Stemplewska-Żakowicz, 2009). Nie sposób wskazać, która z technik obserwacyjnych: (jawna czy ukryta, ciągła czy dorywcza itd.)

jest najskuteczniejsza, bo najważniejszy jest cel obserwacji i warunki, w jakich jest prowadzona (Marcinkowska, Wołowicz, 2010). Należy pamiętać, że musi być to proces zaplanowany, a cel z góry określony. Poznanie dziecka to poznanie mechanizmów jego funkcjonowania. Warto podkreślić, że samo sformułowanie „niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym” lub znacznym nie wystarcza, aby stwierdzić, że znamy dziecko. Potrzebne jest ujęcie całościowe: poznanie funkcjonowania w poszczególnych sferach rozwojowych (czynności poznawcze: uwaga, pamięć, myślenie; motoryka: mała, duża; komunikacja, funkcjonowanie społeczne; samoobsługa; funkcjonowanie emocjonalne), analiza i umieszczenie wyniku w kontekście społecznym (w środowisku, w którym dziecko funkcjonuje). Wszystkie te elementy zawiera wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania. Diagnozy tego rodzaju każdy nauczyciel wychowania przedszkolnego przeprowadza co najmniej dwa razy w roku. Pozwalają one na: zaobserwowanie aktualnego poziomu rozwojowego w wymienionych sferach; określenie czynności, które dziecko potrafi wykonać przy pomocy osoby dorosłej (strefa najbliższego rozwoju); znalezienie przyczyny takiego stanu; przewidywanie – pozwala zaplanować pracę i wsparcie dla dziecka (Marcinkowska, Wołowicz, 2010; Kulesza, 2016).

Należy również wspomnieć o gotowych narzędziach do poznania dzieci w wieku przedszkolnym (z uwzględnieniem niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym i znacznym). Są nimi np.: *Profil psychoedukacyjny* H. Schoplera, *Profil osiągnięć ucznia* J. Kielina, *Kwestionariusz do oceny postępów w rozwoju społecznym* H. Gunzburga. Można też wskazać narzędzia badające wyłącznie wybrane sfery, m.in.: *Test rozwoju percepcji wzrokowej* M. Frostig, *Kartę okresowego zapisu funkcjonowania dziecka* (uwzględnia rozwój ruchowy i umiejętności samoobsługowe) K. Mrugalskiej, Z. Pakuły, *Skalę oceny rozwoju percepcyjno-motorycznego* (uwzględnia rozwój ruchowy, integrację percepcyjno-motoryczną) Keppharta, *Program OSM/OSS – ocenę sprawności motorycznych i samoobsługowych u dzieci głębiej upośledzonych umysłowo* (uwzględnia motorykę, lokomocję, samoobsługę). Narzędzia te można dostosować do potrzeb i możliwości dziecka (sposób podawania komunikatów, czas trwania badania, wykorzystywane pomoce i środki dydaktyczne). Należy jednak podkreślić potrzebę bycia razem dziecka i nauczyciela, ponieważ tylko przez takie bycie razem powstanie na początku interakcja, a potem relacja i więź. Takie postępowanie pozwoli poznać dziecko, a to z kolei – opracować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

Przed nauczycielem wychowania przedszkolnego stoi jeszcze inne zadanie – stworzenie zbiorczego profilu funkcjonowania grupy. Na jego podstawie nauczyciel będzie mógł napisać autorskie programy zajęć przedszkolnych. Niezmiernie ważna jest współpraca między specjalistami pracującymi z dzieckiem, czyli wzajemna wymiana spostrzeżeń, wspólne zaplanowanie

procesu diagnostycznego. Należy pamiętać, że właściwie zorganizowana współpraca z rodziną dziecka jest jednym z głównych czynników osiągnięcia oczekiwanych wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Znajomość i zastosowanie wybranych aspektów metodycznych

Forma aktywności dzieci w przedszkolu specjalnym różni się pod względem ich organizacji. Można wyróżnić:

- czynności podejmowane przez dzieci z własnej inicjatywy, realizowane samodzielnie, dzieci dążą do założonych celów – to zabawy o charakterze swobodnym, np. oglądanie książek, dorosły nie ingeruje, sprawuje jedynie opiekę, w razie potrzeby wspiera dziecko;
- czynności zaplanowane, zorganizowane przez nauczyciela:
 - nauczyciel przez cały czas nimi kieruje;
 - mają zaplanowany przebieg (dostosowany do potrzeb i możliwości każdego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym) bez względu na bardzo zróżnicowany poziom funkcjonowania dzieci w grupie, każde z nich musi być zaangażowane i włączone w zajęcia przez sformułowanie celów szczegółowych dla każdego uczestnika zajęć;
 - mają z góry określone cele (Dudzińska, Lipina, Właźnik, 1976).

W przedszkolu specjalnym poszczególne zajęcia mają własne scenariusze (Kulesza, 2011). Należy tak opracowywać scenariusze zajęć, aby wynikało z nich, jakie czynności podejmuje nauczyciel wobec grupy, ale również wobec konkretnego dziecka.

Przystępując do konstruowania scenariusza, warto pamiętać o takich etapach, jak:

- „uświadomienie i sprecyzowanie celów ogólnych i szczegółowych;
- ustalenie możliwości działania dziecka w zakresie danego tematu;
- selekcja działań według kryteriów wynikających ze specyfiki środowiska, poziomu grupy, założonych celów;
- opracowanie struktury organizacyjnej zajęć;
- sprecyzowanie zasad, form, metod i środków pracy z dziećmi;
- uszczegółowienie projektów do postaci konspektów dziennych” (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 81).

Sposoby pisania scenariuszy zajęć w poszczególnych przedszkolach specjalnych są bardzo zróżnicowane, mimo że często zawierają podobną obudowę metodyczną, tj. temat, cele ogólne i szczegółowe, metody, środki i pomoce dydaktyczne, przebieg zajęć (zob. tabela 2).

Tabela 2. Budowa scenariusza

Scenariusz według A. Klim-Klimaszewskiej	Scenariusz według B. Właźnik
<ul style="list-style-type: none"> – grupa wiekowa, – temat, – cele operacyjne, – środki dydaktyczne, – przebieg zajęć. 	<ul style="list-style-type: none"> – temat, – cele ogólne, – cele operacyjne, – treści programowe (wyodrębnione oddzielnie z poszczególnych obszarów edukacyjnych), – forma pracy, – metody, – pomoce, – przebieg zajęć, – uwagi dodatkowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Klim-Klimaszewska (2005, s. 172–180); Właźnik (2008, s. 116–135).

Grupa wiekowa jest szczególnie ważnym elementem w budowie scenariusza. Ponieważ w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną istotny jest wiek metrykalny, ale równie istotny wiek rozwojowy, to należy ustalić, na jakim poziomie w poszczególnych sferach funkcjonuje dziecko. Wiek metrykalny jest zawsze wskazówką dla nauczyciela. Mimo trudności czy ograniczeń dziecka nie należy infantylizować, pomysł nauczyciela na przeprowadzenie zajęć ma uwzględniać faktyczny wiek dziecka. Proponuje się zatem, aby w scenariuszach zajęć w przedszkolu specjalnym pojawiał się zapis przybliżonego wieku rozwojowego dzieci, może on odnosić się do każdego dziecka. Temat powinien jasno określać obszar, którego dotyczy. Proponuje się konstruowanie bardziej szczegółowych tematów zajęć (Kulesza, 2011, s. 86–90). Należy zwrócić uwagę, że sposoby konstruowania celów szczegółowych, metody, które mają prowadzić do założonego celu, środki dydaktyczne wymagają od nauczyciela głębszej analizy. Trzeba bowiem wziąć pod uwagę obniżony poziom funkcjonowania dzieci i odpowiedzieć na kilka pytań: Czy dziecko zrozumie? Jak przekazać, jakiego słownictwa użyć, żeby zrozumiało? Czy nie jest to pojęcie, umiejętność zbyt abstrakcyjna? Jakimi metodami dążyć do realizacji celu?

Należy uszczegółowić, czym są i jakie są cele w metodyce wychowania przedszkolnego. Dzieli się je na ogólne i szczegółowe. Cele ogólne wyznaczają ogólną perspektywę dążeń, perspektywę pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu. Przy konstruowaniu scenariuszy stawiamy sobie jeden bądź dwa cele tego rodzaju, zwracamy uwagę na obszar, który ma być rozwijany podczas zajęć. Cele szczegółowe, zwane również operacyjnymi, to działania zaplanowane, wzajemnie ze sobą powiązane, do osiągnięcia

w krótkim czasie, np. po przeprowadzonych zajęciach. Proponuję zatem, aby cele szczegółowe dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym konstruować tak, aby można było je zweryfikować. Cele możemy więc konstruować, opierając się na tym, że dziecko podejmuje próbę, inicjuje przy pomocy nauczyciela, używając konkretnych sygnałów, ostatecznie wykonuje bądź podejmuje się wykonania konkretnej umiejętności.

Dla dzieci z niepełnosprawnością na etapie edukacji przedszkolnej niemożliwe jest określenie w jednym katalogu ani celów ogólnych, ani szczegółowych. Wynika to ze zróżnicowanych potrzeb i zaburzeń u dzieci.

Metody prowadzenia zajęć w przedszkolu są podobne do metod nauczania w szkole, chociaż mają specyficzny charakter. Często używane metody znajdują się w podziale metod W. Okonia (1965). Mimo upływu lat podział ten jest aktualny. Są to metody:

- oparte na obserwacji – pokaz różnych przedmiotów, obrazów; autor zaznacza, że pokazowi musi towarzyszyć słowo, lecz pełni ono jedynie funkcję pomocniczą w obserwacji;
- słowne: pogadanka, opis, opowiadanie, rozmowa, czytanie;
- praktyczne, kiedy działalność dzieci ma charakter twórczy, ćwiczeniowy.

Jest jednak pewien warunek wprowadzenia tych metod do edukacji dzieci z niepełnosprawnością – wymagają dostosowania. Musimy zadbać o to, aby metody oparte na obserwacji nie miały zbyt abstrakcyjnego charakteru. Jeżeli chcemy zaprezentować dziecku konkretny przedmiot na obrazku, to trzeba zadbać o to, żeby był wyraźny. Należy sprawdzić, z jakiej odległości dziecko widzi (pamiętając o trudnościach percepcji wzrokowej). Najlepiej, żeby na obrazku znajdowała się jedna rzecz. Komunikaty muszą być jasne, niepozostawiające wątpliwości, bez zbędnych ozdobników – odnosi się to również do metod słownych. Należy werbalizować bez względu na kanał komunikacji i metody komunikacji alternatywnej, jakimi posługuje się dziecko, robimy to przy każdym kontakcie. Kiedy dziecko komunikuje się piktogramami, bez względu na ten kanał zawsze wypowiadamy nazwę piktogramu, gdy wskazuje go dziecko czy nauczyciel. W alternatywnych metodach komunikacji z dzieckiem nie chodzi tylko o wskazywanie konkretnych pojęć, ale zawsze o ciągłą motywację dziecka do werbalizowania. Sposób przeprowadzenia metody działań praktycznych musi być dostosowany m.in. do możliwości motorycznych dziecka, funkcjonowania poszczególnych zmysłów.

Formy pracy to kolejna część scenariusza. Przy każdym opracowywaniu należy wskazać, czy ma to być praca grupowa, indywidualna, zbiorowa, zarówno gdy jest to praca jednolita, jak i zróżnicowana – czy każde dziecko

otrzymuje tę samą pracę czy też inną. Pamiętając o potrzebie indywidualizacji, dostosowania, zróżnicowania treści, częściej będziemy mieć do czynienia z pracą zróżnicowaną niż jednolitą.

Środki dydaktyczne – zawsze dostosowujemy je do możliwości dzieci, ale również do ich specyficznych potrzeb. Na przykład dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często mają potrzebę poznawania przedmiotów wszystkimi zmysłami, to znaczy gryzą je, ślinią, rzucają, potrząsają nimi. Pomoce muszą więc być trwałe, wykonane z bezpiecznych materiałów.

Należy też zachować strukturę przebiegu zajęć, w praktyce najczęściej spotykamy się z układem zaprezentowanym na rycinie 1.

I. Część wprowadzająca. Zajęcia wstępne:

czynności organizacyjne, powitanie, zajęcia kalendarzowe, przypomnienie tematyki poprzednich zajęć, zaciekawienie dzieci nowym tematem zajęć. Ta część może się różnić w poszczególnych przedszkolach. Czas jej trwania uzależniony jest od wieku dzieci, ich możliwości (uwagi, męczliwości, optymalnego czasu pracy poszczególnych zmysłów)

II. Część właściwa. Zajęcia właściwe, zajęcia poznawcze:

realizacja założonych celów za pomocą zaplanowanych metod i form przy użyciu odpowiednich środków dydaktycznych

III. Część końcowa, zajęcia końcowe. Podsumowanie

Rycina 1. Struktura przebiegu zajęć w przedszkolu specjalnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Klim-Klimaszewska (2005), Kulesza (2011), Kwiatkowska (1985), Właźnik (2008).

W przebiegu zajęć muszą być zrealizowane wszystkie cele szczegółowe wymienione przez nauczyciela przy konstruowaniu scenariusza. Nauczyciel wychowania przedszkolnego musi kierować się również dokumentami, rozporządzeniami. Organizując zajęcia, należy uwzględnić zarówno potrzeby i możliwości dziecka, jak i podstawę programową wychowania przedszkolnego. W przepisach nie ma odrębnej podstawy programowej dla przedszkoli specjalnych. Obowiązuje *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, która jest załącznikiem 1 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Dz. U. 2017 poz. 356). Głównym jej celem jest wielostronny rozwój dziecka, odkrywania przez nie własnych możliwości. Podstawa programowa wskazuje konkretne zadania przedszkola, osiągnięcia dziecka na

koniec wychowania przedszkolnego w poszczególnych obszarach rozwojowych: fizycznym, emocjonalnym, społecznym, poznawczym. Wymagania te trzeba jednak dostosować do możliwości dziecka z niepełnosprawnością, użyć ich do uzyskania optymalnego poziomu rozwoju, jaki może osiągnąć konkretne dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym bądź znacznym. Trzeba też uwzględnić i to, że założenia w tej grupie dzieci mogą być zrealizowane częściowo. Zobrazowane to zostanie na przykładzie zajęć w dwóch obszarach (por. tabele 3 i 4).

Tabela 3. Osiągnięcia dziecka – założenia podstawy programowej

Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego (podstawa programowa)	Dziecko z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną
Obszar fizyczny: zgłasza potrzeby fizjologiczne, wykonuje czynności samoobsługowe (ubieranie, rozbieranie się), również czynności precyzyjne (zapinanie i rozpinanie guzików), spożywa posiłki za pomocą sztućców.	Są to umiejętności kształtowane często na etapie przedszkolnym, ale również szkolnym. Proces kształtowania wymienionych umiejętności wymaga wielu ćwiczeń w zakresie różnych sfer, nie tylko sfery fizycznej. Dziecko może nie osiągnąć wymaganego poziomu samodzielności, co też należy zaakceptować (!)
Obszar rozwoju społecznego: odczuwa przynależność do rodziny, narodu, posługuje się własnym imieniem, nazwiskiem, adresem, ocenia swoje zachowanie, obdarza uwagę dzieci oraz osoby dorosłe.	Są to umiejętności wymagające myślenia, rozumowania na poziomie abstrakcyjnym, co jest często niemożliwe bądź możliwe częściowo. Te umiejętności są kształtowane przez cały czas edukacji dziecka. Ze względu na obniżony poziom możliwości percepcyjno-poznawczych może być zbyt trudne do osiągnięcia przez dziecko, co wymaga akceptacji (!), ale również ponownego doboru celów w procesie edukacyjno-terapeutycznym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego...* (Dz. U. 2017 poz. 356).

Dotyczy to również warunków i sposobów realizacji, w których należy uwzględnić specyfikę funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, aranżacji przestrzeni terapeutycznej, organizacji zajęć specjalistycznych wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, organizacji zajęć do nabywania nowych umiejętności, ale również do swobodnej aktywności dziecka.

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym wymaga wyposażenia go w umiejętności i wiedzę – zgodnie z podstawą programową i indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym. W pierw-

Tabela 4. Optymalne warunki rozwoju

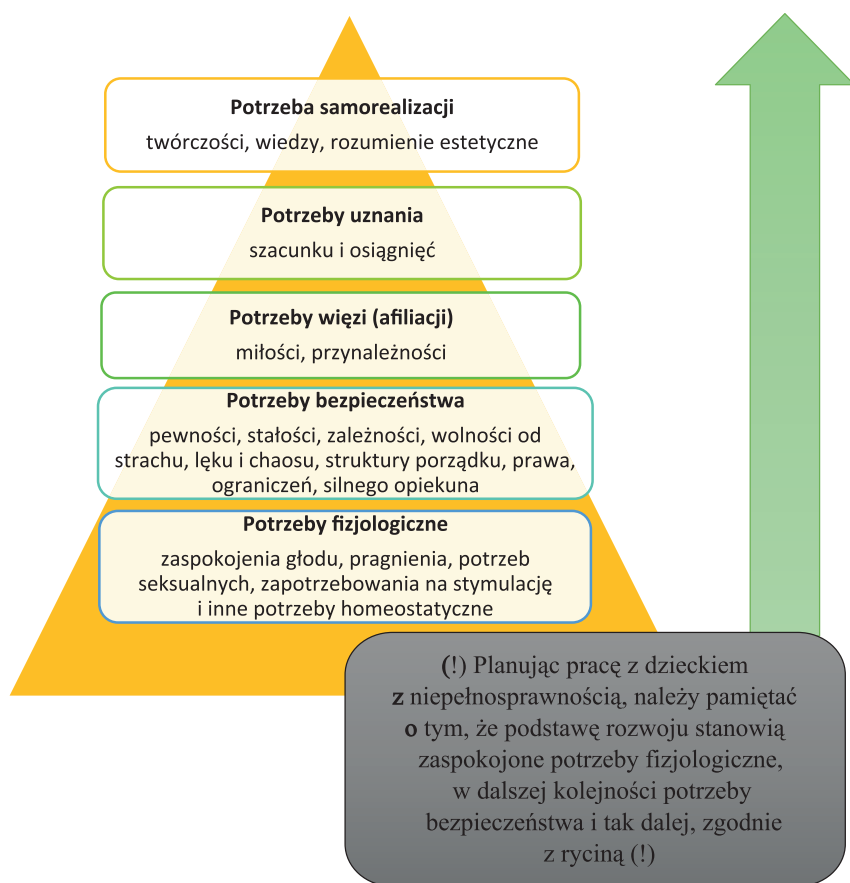
Warunki i sposoby realizacji (podstawa programowa)	Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym
– Wszystkie doświadczenia dzieci płynące z organizacji pracy przedszkola są efektem realizacji programu wychowania przedszkolnego;	– Potrzeba organizowania pracy z uwzględnieniem indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych każdego dziecka oraz zbiorczego profilu funkcjonowania grupy;
– Wykorzystywanie naturalnych sytuacji do osiągnięcia przez dziecko dojrzałości szkolnej.	– Każda pojawiająca się naturalna sytuacja służy do poznania dziecka oraz kształtowania umiejętności przydatnych w życiu codziennym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego...* (Dz. U. 2017 poz. 356).

szej kolejności należy jednak zadbać o przestrzeń emocjonalną dziecka, aby w sposób mechaniczny nie uczyć go umiejętności, które być może w tym wieku nie znajdują przeniesienia na jego funkcjonowanie społeczne. Znajduje to potwierdzenie w koncepcji humanistycznej A. Masłowa (1943) (por. rycina 2).

J. Kielin zwraca uwagę w swoich opracowaniach na potrzebę uwzględnienia piramidy potrzeb A. Masłowa (1943) w pracy z dziećmi z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Wskazuje, że w zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych nie należy ograniczać się do zwykłej pielęgnacji (zmiany pieluchy), trzeba sięgać m.in. do takich form pracy, jak zajęcia ze stymulacji wielozmysłowej, ponieważ ze względu na współwystępujące ograniczenia może być ona zaburzona (Kielin, 2013).

Zaspokojenie poczucia bezpieczeństwa – ta zasada powinna być uwzględniana na etapie planowania dnia przez nauczyciela. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym czy znacznym potrzebuje struktury i poczucia bezpieczeństwa, aby mogło przewidzieć, co po czym następuje. A. Fröhlich (1998, s. 148) opisuje potrzebę strukturalizacji otoczenia, zajęć, komunikatów do dziecka: „określone powtarzające się czynności i zajęcia powinny odbywać się, w miarę możliwości, o stałych godzinach przez cały tydzień. Jedynie systematyczne powtarzanie tych samych czynności może wytworzyć u dziecka postawę oczekiwania, dzięki czemu stopniowo zacznie się orientować w czasie. Można to również rozumieć jako potrzebę rytualizacji, co musi wpłynąć na strukturę opracowywanych scenariuszy w przedszkolu specjalnym. Proponuję, na przykład, rozpoczynać zajęcia z dziećmi zawsze w ten sam sposób, tą samą piosenką na powitanie bądź też innym rytuałem, na przykład zapaleniem świecy zapachowej”.



Rycina 2. Piramida potrzeb A. Maslowa (1943) w planowaniu pracy edukacyjno-terapeutycznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hall, Lindzey, Campbell (2004, s. 439–455).

Coraz częściej słyhać, że odchodzi się w codziennej pracy od opracowywania scenariuszy zajęć. W pracy z dziećmi z niepełnosprawnością potrzebne jest jednak wnikliwe planowanie procesu edukacyjno-terapeutycznego, zastanowienie się nad celami, jakie podczas zajęć w przedszkolu ma osiągnąć każde dziecko, nad sposobami pracy. To wszystko będzie miało wpływ na sukces edukacyjno-terapeutyczny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, ale również na sukces zawodowy nauczyciela. Planowanie pracy jest także potrzebne po to, aby nie popaść w rutynę.

Podsumowanie

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym realizujące podstawę programową wychowania przedszkolnego w przedszkolu specjalnym to zazwyczaj dziecko wymagające kompleksowej współpracy zespołu specjalistów, to dziecko, które doświadcza trudności rozwojowych nie tylko w wymiarze poznawczym, lecz także w wielu wymiarach funkcjonowania. Wymaga ono gotowości przedszkola do wielostronnego wsparcia. To wsparcie wyraża się poprzez profesjonalne przygotowanie personelu, jego kierunkowe wykształcenie, umiejętność rzetelnego przygotowania programu edukacyjno-terapeutycznego, planu działań wspierających, różnych metod i form pracy. Wyraża się też poprzez postawę otwartości i zrozumienie potrzeb dziecka, które dzięki własnej aktywności jest współtwórcą obranego postępowania terapeutycznego. Praca nauczyciela w przedszkolu specjalnym wymaga szczególnych dyspozycji wewnętrznych, uwagi przy obserwacji dziecka, refleksyjności we własnym działaniu, zdolności planowania działań z priorytetowym traktowaniem podmiotowości i wyjątkowości dziecka. Rzetelnie dostosowana przestrzeń terapeutyczna, przyjazna postawa nauczycieli, ich profesjonalne przygotowanie oraz doświadczenie, stosowanie rozmaitych kanałów przekazywania informacji i technik aranżowania interakcji w grupie dzieci z niepełnosprawnością jest wyznacznikiem sukcesu działania przedszkola specjalnego. Kolejnym wyznacznikiem jest współpraca z rodziną, sprzyja ona generalizacji działań terapeutycznych i poczuciu rodziców, że wybór edukacji w systemie segregacyjnym był bezpiecznym oraz korzystnym dla dziecka wyborem.

Bibliografia

- Bielawska, J. (2018). Zasady optymalnej komunikacji z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w przebiegu procesu pielęgnowania. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 26(1), 31–38.
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2011). *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnostyka, edukacja i wychowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Dudzińska, I., Lipina, S., Właźnik, B. (1976). *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Fröhlich, A.D. (1998). *Stymulacja od podstaw: jak stymulować rozwój osób głęboko wielorako niepełnosprawnych*. Przeł. Z. Białek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz. Warszawa: WSiP.
- Gajdzica, Z. (2014). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Gajdzica, Z. (2015). Klasa integracyjna jako przystań pograniczy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(4), 117–127.
- Gąsienica-Szostak, A. (2003). *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2004). *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczywska, J. Radzicki, M. Zagrodzki. Warszawa: WN PWN.
- Karbowniczek, J. (2011). Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 215–292). Kraków: Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM.
- Kielin, J. (2013). *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk: GWP.
- Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: PIW.
- Konieczna, I., Cichocka-Segiet, K. (2016). Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych. *Szkoła Specjalna*, 4, 279–290.
- Kulesza, E.M. (red.). (2011). *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulesza, E.M. (2016). *Dynamiczna ocena rozwoju poznawczego dzieci w wieku od 2 do 6 lat*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwiatowska, M. (1985). Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych. W: M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Marciniak-Paprocka, K. (2017). Rodzice o inkluzji – raport z badań pilotażowych. Student niepełnosprawny. *Szkice i Rozprawy*, 17(10), 135–157.
- Marcinkowska, B., Wołowicz, A. (2010). *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania i konstruowanie indywidualnych programów dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, lipiec, 370–396.
- Muszyński, H. (1967). *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa: PZWS.
- Myśliwczyk, I. (2016). Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 166–180.
- Okoń, W. (1965). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PZWS.
- Przybyszewska, D. (2014). Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych. Ich motyw i oczekiwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 6, 49–68.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej*

szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2017 poz. 649).

Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.

Twardowski, A. (2014). Możliwości wykorzystania tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39.

Wilgocka, M. (2012). Teatr w procesie podnoszenia poziomu kompetencji społecznych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 43–64). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wiśniewska, E. (2000). Rodzina z dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym w aspekcie teorii systemowej. *Neurologia Dziecięca*, 18, 61–66.

Właźnik, B. (2008). *Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej. Plany pracy i scenariusze zajęć*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.