



KRYSTYNA BARŁÓG

Metody i strategie w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Methods and Strategies in Education of Children with Special Educational Needs

Doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Polska

Streszczenie

W artykule podjęto problem istotny z punktu widzenia edukacji inkluzyjnej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odnoszący się do wykorzystania w edukacji nowatorskich propozycji, sposobów pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej. Autorka prezentuje teoretyczne uzasadnienia, argumentuje zasadność wykorzystywania atrakcyjnych propozycji pracy edukacyjnej z uwzględnieniem specjalnych potrzeb i możliwości, ale i ograniczeń uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania własne potwierdzają szczególne znaczenie wprowadzanych do edukacji inkluzyjnej metod i nowatorskich strategii dla dokonywania pozytywnych zmian w rozwoju i zaspokajaniu specjalnych potrzeb.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, metody, strategie nauczania, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Abstract

The article tackles the problem important from the point of view of inclusive education of children with special educational needs referring to the use in education of innovative proposals for ways of working with students with special educational needs referring to the use in education of innovative proposals for ways of working with students with special educational needs in a mass school. The author presents theoretical justifications, argues the sense of using attractive proposals for educational work taking into account special needs and abilities, but also limitations of students with special educational needs. Author's own research confirms the particular importance of the methods and innovative strategies introduced into inclusive education for making positive changes in development and satisfying special needs.

Keywords: special educational needs, inclusive education, methods, teaching strategies, children with special needs

Wstęp

Wyzwania, jakie są postawione przed uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach edukacji ogólnodostępnej, wymagają odpowiedzialności ze strony wszystkich podmiotów edukacyjnych, a szczególnie zabezpieczenia warunków atrakcyjnej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb oraz możliwości danego dziecka pomocy i wsparcia, w tym atrakcyjnej edukacji. Po raz pierwszy terminem *specjalne potrzeby edukacyjne* posłużono się w 1978 r. w Wielkiej Brytanii w Warnock Report, który dotyczył poziomu edukacji uczniów, którzy ze względu na zaburzenia nie mieścili się w systemie edukacyjnym. Szczegółowo specjalne potrzeby edukacyjne zostały opisane w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 r. Przyjmując, że polityka specjalnych potrzeb edukacyjnych jest polityką inkluzji (włączania) i edukacji włączającej, w literaturze (Barłóg, 2016; Booth, Ainscow, 2011; Zamkowska, 2017), ale i praktyce pedagogicznej nadal jeszcze pojawia się wiele pytań o jakość, atrakcyjność, efektywność edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami w edukacji ogólnodostępnej.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami na każdym poziomie edukacji uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przyjętych rozporządzeniach MEN z 9 sierpnia 2017 r. pomocy psychologiczno-pedagogicznej udziela się uczniom z: niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym, szczególnymi uzdolnieniami, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobą przewlekłą, sytuacją kryzysową lub traumatyczną, niepowodzeniami edukacyjnymi, zaniedbanym społecznie, z problemami związanymi z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobami spędzania wolnego czasu, kontaktami środowiskowymi, trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi/lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wcześniejszym kształceniem za granicą¹. „Dzieci te stanowią prawdopodobnie od 10–15% uczniów. Ich potrzeby mają różne źródła (sensoryczne, fizyczne, intelektualne i emocjonalne) i wyrażają się trudnościami w nauce, ze zdobywaniem typowych umiejętności fizycznych oraz społecznych, a także z poczuciem własnej wartości” (Mitel, 2016, s. 9).

Tacy uczniowie wymagają w całym procesie edukacji zindywidualizowanego, specjalnego w zakresie wymagań oraz tempa programu nauczania, nauczycieli-specjalistów, odpowiednich warunków lokalowych, w jakich ma miejsce nauczanie, specjalnych formsprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności, a także adekwatnych metod nauczania (Guz, Krzyżyk, 2012, s. 27–34). Wprowadzane trendy integracji i inkluzji, działania mające na celu zmiany, realizowana reforma edukacji zaktywizowały wiele szkół, wielu pedagogów i terapeutów do po-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9.08.2017 w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2017, poz. 59 i 949.

szukiwań i wprowadzania wielu niekonwencjonalnych metod i form, strategii pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Barłóg, 2017; Dykcik, Szychowiak, 2002; Dryden, Vos, 2003; Schaffer, 2005; Egan, 2002; Obuchowska, 1999; Pańczyk, 2002).

Nowatorskie i wspomagające metody i zasady pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W związku z realizowaną już reformą edukacji postępujące zmiany umożliwiają każdemu dziecku prawo do edukacji w szkole najbliższej miejsca zamieszkania przy zabezpieczeniu pomocy i wsparcia oraz doprowadziły do niespotykanego wręcz zainteresowania i wprowadzania wielości metod oraz form, zasad oddziaływania edukacyjnego, terapeutyczno-wspomagającego, rehabilitacyjnego. Nadal jednak wielość wprowadzanych strategii, metod, terapii (Barłóg, 2017; Speck, 2005) nie zawsze jest adekwatnie wykorzystana z uwzględnieniem podejść zorientowanych na specjalne potrzeby uczniów. Metody w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niezależnie od tego, czy dotyczą oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych, czy medycznych, „oddziałują zawsze w mniejszym lub większym stopniu na jednostkę ludzką jako taką, w jej holistycznym rozumieniu” (Obuchowska, 1999, s. 123).

Szkoła współczesna powinna realizować radosne podejście do nauki w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie sprawdzają się tu tradycyjne, formalne systemy nauczania, gdzie dzieci nie mają okazji do nauki poprzez zabawę oraz bogactwo doświadczeń, co stanowi podstawę dla ich prawidłowego rozwoju.

Doświadczenia niektórych szkół pokazują, że wprowadzane elementy niektórych metod, jak np. metody Montessori czy „gimnastyki mózgu” Denisona lub metoda Domana, przyczyniają się do widocznych postępów uczniów we wszystkich podstawowych przedmiotach nauczania (Dryden, Vos, 2003, s. 267). Tymczasem dzieci, które są właściwie edukowane i rehabilitowane, mogą nawet prawie osiągnąć normę intelektualną. Wspierane zarówno przez rodziców, nauczycieli, jak i specjalistów, wykorzystując odpowiednią edukację, mogą osiągnąć bardziej korzystny rozwój w dorosłym życiu (Wyczesany, 2015).

Szczegółowy opis wielu technik edukacyjno-terapeutycznych można znaleźć m.in. w aktualnej literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej (Barłóg, 2017; Dykcik, 2005; Wyczesany, 2015, s. 13–17). W budowaniu poczucia własnej wartości u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oczekiwane są zasady i czynniki, które wzmacniają samoocenę przekonań oraz dążeń życiowych. Są to: bezpieczeństwo fizyczne, bezpieczeństwo emocjonalne, niedoświadczenie strachu ani poniżenia, świadomość własnej tożsamości, umiejętność odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, poczucie przynależności, kompetencja – świadomość skuteczności w działaniu, misja jako poczucie, że każde życie ma sens i kieru-

nek rozwoju (Dryden, Vos, 2003, s. 286). W procesie doboru metod edukacyjno-terapeutycznych, w budowaniu wstępnej strategii postępowania terapeutyczno-rehabilitacyjnego podstawowe są działania związane z diagnozą pozytywną, „diagnozą dla rozwoju” (Barłóg, 2008, 2017; Obuchowska, 1999). Istotne jest również rozpoznanie trudności, przestrzeni edukacyjnej dziecka, uwzględnienie indywidualności, możliwości edukacji i rozwoju (Barłóg, 2017), sformułowanie planu oddziaływań pomocowo-edukacyjnych, dobór metod zarówno o szerokim, jak i wąskim zakresie oddziaływania, wyodrębnienie określonych działań oraz niezbędnych do realizacji środków (Obuchowska, 1999).

Należy również uwzględnić zasady edukacji i rehabilitacji w systemowym ujęciu potrzeb życiowych i społecznego wsparcia, jak zasada personalizacji, wczesnej diagnozy i normalizacji, odpowiedzialności, pomocniczości, poszerzania autonomii, indywidualizacji wielospecjalistycznego podejścia i współpracy z rodziną, czy zasady uniwersalne: sukcesu, ścisłej integracji doświadczeń, aktywnego, wielostronnego mobilizowania, wzmacniania osiągnięć dziecka, doboru odpowiednich metod, technik i środków, niezbędnego wykorzystania oprzyrządowania, wyzwiania otwartości, pełnej akceptacji i tolerancji, przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii, stopniowego, regularnego ewolucyjnego osiągania zamierzonych celów i ich kontynuacji w całościowej perspektywie edukacyjnej, uczenia się dla życia w środowisku, całościowego, komplementarnego, wszechstronnego, zintegrowanego podejścia (Dykcik, 2005, s. 74–79).

Wybrane strategie edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W literaturze dotyczącej pracy edukacyjnej można dostrzec wielość propozycji strategii i metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególnie interesująca wydaje się propozycja, którą przedstawia Mitchell (2016), proponując 27 strategii nauczania, które odnoszą się do organizacji kontekstu uczenia się (np. edukacja włączająca, klimat w klasie, nauczanie zespołowe), dotyczące zagadnień poznawczych (np. uczenie się poddane autoregulacji, terapia poznawczo-behawioralna, strategie pamięciowe), następnie strategie behawioralne (np. nauczanie bezpośrednie, ocena funkcjonalna) i inne. Inna grupa strategii to strategie ogólnoszkolne i obejmujące współpracę różnych instytucji, wsparcie i zaangażowanie rodziców. Dykcik (2010, s. 106–137) domaga się uwzględniania w pracy z dziećmi skutecznych strategii zmian dla przyszłości edukacji, gdzie nauka ma sprawiać radość poznawania siebie i świata, prowadzić do sukcesów w uczeniu się, być bardziej skuteczna, stwarzać szanse dla rozwoju dziecka, wykorzystywać twórcze myślenie, potencjał wrodzonej inteligencji, doskonalenie ludzkiego umysłu i ciała jako całości. Komunikacyjne środowisko nauczaniadzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinno być efektywne, zabawne i przyjemne. Przyjmuje również, że „potrzeba nam skutecznych środków i metod wynikających ze swoistego rodzaju mikropedago-

giki spotkania i dialogu oraz skoordynowanej współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów w zakresie wieloaspektowej, antropologicznej metodyki aktywnego kształcenia oraz wychowania” (Dykcik, 2010, s. 107). W strategiach nauczania wspierającego rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa Twardowski (2005) zwraca uwagę na możliwości i gotowość, otwartość dziecka na nowe doświadczenia życiowe, przeżycia, które dziecko gromadzi w różnorodnych kontekstach i relacjach z dorosłymi osobami.

Badania własne

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach I–III szkół masowych na temat metod pracy w oddziaływaniach edukacyjno-wspierających jako istotnego warunku wspierania ich w rozwoju oraz zaspokajania specjalnych potrzeb. Wywiady z nauczycielami szkół masowych województwa podkarpackiego przeprowadzono na przełomie lat 2017 i 2018 i są one kolejnym elementem badań nad edukacją włączającą oraz wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaprezentowanych w innych publikacjach (Barłóg, 2008; 2016, s. 78–88; 2017, s. 211–217). Dla celów badań wyselekcjonowano spośród losowo dobranych wielu nauczycieli 120 nauczycieli klas I–III szkół ogólnodostępnych województwa podkarpackiego, do których skierowano wywiady w opracowaniu własnym dotyczące wykorzystywania w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi metod i form pracy dostosowanych do ich potrzeb w edukacji masowej. Wywiady oraz indywidualne rozmowy z nauczycielami realizowano w ramach badań statutowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Miały one charakter skategoryzowany oraz narracyjny, otwarty z próbą interpretacji i poznania nastawień oraz zaangażowania u badanych nauczycieli. Badani nauczyciele byli w wieku 27–45 lat i w podziale na płeć badanych były to głównie kobiety (93,7%) i 6,3% mężczyzn. Byli to nauczyciele dyplomowani (53,3%), mianowani (26,6%) i stażyści (20,0%). Badania potwierdziły wiele specjalnych potrzeb, jakie prezentują uczniowie, z którymi pracują badani nauczyciele. W ich opiniach są to uczniowie z ASD (73,6%), niepełnosprawnością intelektualną (60,0%) oraz przewlekłą chorobą (20,0%). Najrzadziej nauczyciele wskazywali na uczniów będących w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej (3,3%).

Nauczyciele przyznają, że w doborze odpowiednich metod do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kierują się głównie rodzajem specjalnych potrzeb dziecka (90,0%), znajomością danej metody oraz wiekiem dziecka i dysponowaniem wymaganymi środkami dydaktycznymi (10,0%). W opiniach badanych nauczycieli najczęściej stosowanymi metodami w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są: metoda dobrego startu Bogdanowicz (60,0%), metoda Sherborne (36,7%) i analiza zachowania, metody wspomagające proces terapeutyczny: dogoterapia, hipoterapia, muzykoterapia, arteterapia,

metoda integracji sensorycznej, metoda Montessori, ośrodków pracy Grzegorzewskiej oraz alternatywne i wspomagające metody komunikacji. Badani nauczyciele przyznają, że w przeważającej większości pracują indywidualną formą pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (86,7%), zespołową (26,7%), grupową (10,0%). W pracy z uczniami stosują wielość różnorodnych strategii i metod pracy, co potwierdzają inne prowadzone badania (Mitchel, 2016, s. 18). Nauczyciele czują się najbardziej kompetentni do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną (50,0%), dzieckiem z ASD (16,7%) i innymi specjalnymi potrzebami (33,3%), których jednak nie wskazują, co może sugerować, że nie są jeszcze zupełnie pewni swoich kompetencji.

Jednocześnie wszyscy nauczyciele przyznają, że systematycznie pogłębiają swoją wiedzę na temat nowatorskich, skutecznych i atrakcyjnych dla dziecka metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (100,0%).

Podsumowanie

Booth i Ainscow (2011), poszukując możliwości eliminowania nadal występujących barier i ograniczeń w edukacji „różnych dzieci”, przyznają, że potencjału efektywnych działań edukacyjno-pomocowych należy nadal poszukiwać nie tylko w samym nauczycielu, metodach pracy oraz jego kompetencjach, ale w całej zaangażowanej, otwartej na zmiany przestrzeni szkoły włączającej.

Wyniki badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii dowodzą, że nauczyciele, którzy mają sukcesy w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, posługują się wieloma strategiami, łącząc umiejętności organizacyjne z pozytywną atmosferą w klasie, personalizując styl nauczania, prowadząc nauczanie przez dialog z wykorzystaniem metod, które angażują całą klasę, przy współpracy z rodzicami i wieloma instytucjami (Mitchel, 2016, s. 18–370).

Literatura

- Barłóg, K. (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Barłóg, K. (2016). Life Goals and Sense of Meaning or Meaninglessness of Life in Young People. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5(2), 78–88.
- Barłóg, K. (2017). *Metody i formy pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych – perspektywa life-span*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Barłóg, K. (2018). Edukacja i zmiana – nastawienia empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(23), 211–217.
- Booth, T. Ainscow, M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej*. Warszawa: Olimpiady Specjalne Polska.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu się*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Dykcik, W. (red.) (2005). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. UAM.
- Dykcik, W. (2010). *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*. Poznań: PTP.
- Dykcik, W., Szychowiak, B. (red.) (2002). *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wyd. UAM.

- Egan, G. (2002). *Kompetentne pomaganie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Guz, A., Krzyżyk, D. (red.) (2012). *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 1. Kielce: ZNP.
- Mitchel, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Harmonia.
- Obuchowska, I. (1999). O procesie wyboru metod rehabilitacji. W: R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z Konferencji Kościelisko, 11–13 marca, 1999 r.* Warszawa: MEN.
- Pańczyk, J. (2002). Pedagogika specjalna terapiami stoi. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*. T. 3. Łódź: Wyd. UŁ.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Twardowski, A. (2005). Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa. W: S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 13–23.
- Wyczesany, J. (2015). Przeszłość a dzień dzisiejszy pedagogiki specjalnej. W: K. Barłóg (red.), *Wsparcie wczesno rozwojowe dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Zamkowska, A. (2017). Kultura szkoły włączającej uczniów niepełnosprawnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 33–44.