

## Wybrane aspekty funkcjonowania edukacyjnego osób niewidomych i słabowidzących w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej

Selected aspects of the educational functioning of the blind and visually impaired people in kindergartens and grades I–III of primary school

DOI 10.25951/3821

### Wstęp

W Polsce żyje ponad 500 tys. osób z uszkodzeniem wzroku. Według danych światowych szacuje się, że znaczne zaburzenia widzenia występują u 1% populacji, a całkowita liczba osób niewidomych oraz słabowidzących stale się zwiększa. Ma to wiele przyczyn. Jedną z nich jest starzejące się społeczeństwo i dysfunkcja wzroku łącząca się z zaawansowanym wiekiem. Inny powód związany jest m.in. z postępami w medycynie, która ratując życie, nie potrafi jednocześnie usunąć wszystkich skutków chorób czy wypadków (Paplińska 2008, s. 14).

Światowa Organizacja Zdrowia dzieli niepełnosprawność wzrokową na 3 grupy. Do pierwszej zalicza osoby całkowicie niewidome, do drugiej – z ostrością wzroku nie większą niż 0,005 – są to osoby ze ślepotą umiarkowaną lub słabowzrocznością głęboką. Do trzeciej grupy zaliczono osoby z ograniczonym polem widzenia, jednak nie większym niż 20°, bez względu na ostrość wzroku (Morcinek 2011, s. 47–48). Z kolei w ujęciu pedagogicznym za kryterium klasyfikacji przyjmuje się zachowaną sprawność widzenia i możliwość jej wykorzystania w realizacji zadań edukacyjnych. Dlatego też za dziecko słabowidzące lub niedowidzące uważa się takie, które zachowało zdolność widzenia i jest jego głównym zmysłem przy uczeniu się. Może korzystać z tekstów czarno drukowanych, powiększających pomocy optycznych czy elektronicznych (Jurewicz-Tuz, Klimański 1979, s. 14).

## Implikacje niepełnosprawności wzrokowej w rozwoju dzieci

Zmysł wzroku jest głównym źródłem wiedzy o otaczającym dziecko świecie. Obserwuje ono gesty, mimikę, sposoby wyrażania uczuć, a także zachowanie dorosłych. Ma to niebagatelne znaczenie dla jego dostosowania się do życia rodzinnego i społecznego. Dziecko niewidome bądź niedowidzące nie ma możliwości obserwacji. Poznanie otoczenia jest w takim przypadku uzależnione od stopnia wykorzystania innych zmysłów. Zdaniem Józefa Sowy (1997, s. 168) „niedostępne jest dla niewidomego poznanie barwy, perspektywy, poznanie przedmiotów w ruchu i ich zmienność sprawia znaczne kłopoty. Istotne dlatego jest działanie kompensujące przez poznanie dotykowe, słuchowe, a przede wszystkim werbalne”. Niewidome dziecko musi wszystkiego dotrzeć, dotknąć, przypomnieć sobie nazwę przedmiotu po jego kształcie, zapachu. Nie może kierować się danymi płynącymi ze wzroku, jak kolor, kształt, perspektywa czy ruch.

Skutki, jakie pociąga za sobą niepełnosprawność wzrokowa, zależą od licznych czynników (Łukasiak, Oleksiak 2011, s. 6):

1. Wieku, w którym nastąpiła utrata wzroku bądź znaczne jego pogorszenie. Istnieje wyraźna różnica jakościowa pomiędzy niewidomymi od urodzenia lub ociemniałymi we wczesnym dzieciństwie a ociemniałymi po ukończeniu 5. r.ż. Cierpienie z powodu „utrąty” może być silniejsze niż to powodowane brakiem wzroku.
2. Sposobu utraty wzroku – nagła strata czy stopniowy proces.
3. Zakresu utraty wzroku. Ważny wpływ na funkcjonowanie osoby ma to, czy jest niewidoma całkowicie, czy ma poczucie światła lub zachowane w różnym stopniu użyteczne jeszcze resztki widzenia.
4. Osobowości, trybu życia, zainteresowań, gdyż ta sama „strata” może być różnie odbierana w zależności od danego człowieka.

W przypadku niepełnosprawności wzrokowej występującej od urodzenia bądź powstałej we wczesnym dzieciństwie jej następstwami są zazwyczaj:

1. Opóźnienie rozwoju dziecka. Dochodzi do niego, jeśli procesy psychomotoryczne nie następują w określonym czasie i nie osiągną odpowiedniego poziomu, zwłaszcza gdy przyczyna problemów wzrokowych wynika z uszkodzenia kory mózgowej, które z kolei odpowiada za niepełnosprawność intelektualną.
2. Opóźnienie pewnych procesów rozwoju dziecka, takich jak funkcja poznawcza, rozwój mowy, mała i duża motoryka, socjalizacja. Poszczególne procesy nie występują równomiernie, we wzajemnym związku. Dziecko

z dysfunkcją wzroku zazwyczaj później zaczyna mówić, chodzić, nabywać umiejętności samoobsługowe, orientować się w przestrzeni.

3. Zaburzenia emocjonalne, np. często wyrażany gniew.
4. Rozwój nieprawidłowych zjawisk, np. blindyzmów, czyli rytmicznych ruchów ciała, kiwanie, bujanie się, tarcie oczu.
5. Silna zależność od rodziców lub opiekunów.

Konsekwencją niepełnosprawności wzrokowej jest także ograniczenie możliwości uniknięcia bólu, dyskomfortu oraz niewygody. Może to negatywnie oddziaływać na funkcjonowanie emocjonalne dziecka. Zdaniem Eweliny Skoczylas (2013, s. 196) dziecku niewidomemu cały czas towarzyszy napięcie. Oczekuje ono niespodziewanych zjawisk, stykania się z przedmiotami, co wzmacnia napięcie mięśniowe oraz powoduje stały, przewlekły doświadczany stres. Wzrost napięcia lękowego i podwyższona męczliwość mogą być także konsekwencją konieczności skupiania większej uwagi podczas poruszania się i wykonywania wielu codziennych czynności. Z kolei Anna Urbańczak-Psuja (2003, s. 95) zaobserwowała, że „dzieci i młodzież z dysfunkcją wzroku często przejawiają zaburzenia zachowania na tle niezaspokojonych potrzeb. Reagują często nieadekwatnie do zaistniałej sytuacji, co spowodowane może być trudnościami w oceniu jej”.

W literaturze tyflopedagogicznej podkreśla się w sposób szczególny negatywne konsekwencje deficytów orientacyjno-poznawczych (Ossowski 2001, s. 179–189; Konarska 2013, s. 47–72). Trudności w samodzielnym poruszaniu się i orientacji przestrzennej występują u osób niewidomych niezależnie od wieku. W przypadku małego niewidomego dziecka, u którego istnieje nie tylko lęk przed przestrzenią, ale i brak świadomości istnienia obiektów w niej zawartych, umiejętność chodzenia pojawia się później w porównaniu z widzącymi dziećmi.

Aby przestrzeń mogła być maksymalnie użyteczna, musi być zrozumiała i całkowicie opanowana. Główne trudności z orientacją to (Paplińska 2008, s. 16):

- problem ze znajomością kierunków potrzebnych do sprawnego i skutecznego przemieszczania się,
- niezajomość pojęć przestrzennych,
- niezajomość stosunków czasowo-przestrzennych.

Dzieci z niepełnosprawnością wzrokową często mają problemy z rozumieniem społecznych zachowań innych, gdyż nie mogą zdobyć potrzebnej wiedzy w trakcie codziennych interakcji społecznych. Ze względu na mniejszą niż u zdrowych rówieśników asertywność trudniej zachować im spokój i równo-

wagę w kontaktach z innymi. Jednym z najpoważniejszych ich problemów jest niemożliwość odczytywania komunikatów niewerbalnych, które kierują relacjami w gronie ich widzących kolegów. Taki brak zrozumienia sytuacji prowadzi może do niezręcznych lub nawet społecznych zachowań (Deutsch-Smith 2009, s. 141).

W literaturze przedmiotu uznaje się przeważnie, że niepełnosprawność wzrokowa jest czynnikiem zwiększającym ryzyko wystąpienia nieprawidłowości i zakłóceń w różnych obszarach psychospołecznej aktywności człowieka (Czerwińska 2009, s. 319). Jednocześnie Kornelia Czerwińska podkreśla:

iz dziecko niewidome przychodzi na świat z takimi samymi dyspozycjami rozwojowymi, jak osoba widząca i poprzez odpowiednio ukierunkowaną przez otoczenie społeczną aktywność może w pełni kształtować własną osobowość jako podmiot. Stanowisko to znajduje swoje potwierdzenie w wielu badaniach empirycznych dotyczących różnych sfer życia dorastających i dorosłych osób z dysfunkcją wzroku. Ich wyniki wskazują na brak istotnych statystycznie różnic w sposobach funkcjonowania osób niewidomych i pełnosprawnych wzrokowo (Czerwińska 2014, s. 78).

#### Szczególne potrzeby wychowawcze i edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością wzrokową

Potrzeby najmłodszych dzieci z dysfunkcją wzroku dotyczą zapewnienia na jak najwcześniejszym etapie wspomagania rozwoju, a także współdziałania wielu specjalistów – tyflop pedagoga, psychologa, logopedy – oraz dostarczenia dziecku odpowiednich zabawek stymulujących. Wysoce wskazana jest również praca z rodzicami – wspomoczenie ich w zaakceptowaniu sytuacji związanej z wychowywaniem niepełnosprawnego dziecka i przygotowanie ich do pracy z nim, by zapewnić optymalny jego rozwój (Łukasiak, Oleksiak 2011, s. 4).

Edukacja przedszkolna ma istotne znaczenie dla dzieci z dysfunkcją wzroku. Wczesne doświadczenia w sposób znaczny decydują o rozwoju społecznym, powodzeniu szkolnym oraz stopniu niezależności w życiu dorosłym. Należy pamiętać, że osoby niewidome od urodzenia oraz, te które utraciły wzrok bardzo wcześnie, nie mają w zasadzie żadnych wspomnień związanych z tym, jak wygląda świat, ich bliscy, przedmioty. Odpowiedni program przedszkolny może w znacznej mierze kompensować następstwa teź niepełnosprawności. Nauczyciel wychowania przedszkolnego, w którego grupie znajduje się dziecko z dysfunkcją wzroku, powinien koordynować działania zespołu specjalistów:

okulisty, fizjoterapeuty, terapeuty zajęciowego oraz pracownika pomocy społecznej. Nauka w przedszkolu jest tak ważna, gdyż stanowi podstawę edukacji na kolejnych etapach oraz życiowej niezależności. To tutaj młodzi ludzie poznają podstawowe wzorce komunikacji i interakcji. Uczą się także funkcjonowania w sposób, który dzieciom niewidomym sprawia szczególne problemy (Deutsch-Smith 2009, s. 143).

Kiedy dziecko rozpoczyna edukację szkolną pojawiają się kolejne potrzeby. Należą do nich:

1. Pomoc w wyborze najbardziej odpowiedniej formy kształcenia. Należy wybrać spośród: kształcenia w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej czy ośrodkach specjalnych dla dzieci z niepełnosprawnością wzrokową.
2. Wyposażenie w podręczniki szkolne dostosowane do możliwości percepcyjnych osób niewidomych i słabowidzących, a także w inne niezbędne pomoce edukacyjne, takie jak rysunki, modele, mapy przydatne na różnych przedmiotach.
3. Wyposażenie w pomoce techniczne, takie jak komputer osobisty z odpowiednim oprogramowaniem, pomoce optyczne lub elektrooptyczne – powiększalnik, maszyna brajłowska. Są one niezbędne do utrwalania i zdobywania wiedzy.
4. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.
5. Zapewnienie nauczyciela wspomagającego.
6. Szkolenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych z zakresu tyfłodydaktyki.

Najważniejszymi osobami w klasie dziecka rozpoczynającego przygodę z edukacją są nauczyciele. Jeszcze donioślejszą rolę odgrywają oni w przypadku dzieci niewidomych i niedowidzących. To od ich sposobu prowadzenia zajęć oraz stylu wpływania na relacje rówieśnicze będzie w ogromnej mierze zależało to, w jaki sposób dziecko z niepełnosprawnością wzrokową będzie funkcjonowało na kolejnych etapach życia. W tabeli 1 przedstawiono zarówno dobre, jak i nieprawidłowe praktyki stosowane przez nauczycieli mających w klasie dziecko z dysfunkcją wzroku.

W licznych publikacjach tyfłopedagogicznych podkreśla się specjalne potrzeby edukacyjne i wychowawcze uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w obszarze emocjonalnym oraz społecznym (Witczak-Nowotna 2010, s. 16–32; Konarska 2007, s. 21–40). Realizacja potrzeb emocjonalnych w środowisku szkolnym jest konieczna, by dziecko mogło rozwijać talenty i zainteresowania, a w przyszłości umożliwiała pełen rozwój osobowy i włączenie społeczne. Przeszkody w inicjowaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych wynikające z braku kontroli wzrokowej powinny być niwelowane. Chodzi tu o właści-

Tabela 1. Prawidłowe i nieprawidłowe postępowanie oraz zachowania nauczyciela względem ucznia z dysfunkcją wzroku

Postępowanie i zachowania nauczyciela wobec ucznia niewidomego i słabowidzącego	
Prawidłowe	Nieprawidłowe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprawdzenie, z jakiej odległości i jakiej wielkości przedmioty, litery oraz cyfry widzi każde z dzieci</li> <li>• konsultowanie z okulistą i/lub rehabilitantem wzroku dziecka w sprawie oceny jego możliwości pod tym względem</li> <li>• dbanie, by tablica była duża, gładka, matowa i dobrze oświetlona, a kolory używane do pisania na niej mocno kontrastowe</li> <li>• wyraźne odczytywanie wszystkiego, co jest na tablicy</li> <li>• pokazywanie, podawanie uczniom omawianych przedmiotów. Jeśli są zbyt dużych rozmiarów, zastosowanie modeli</li> <li>• zachęcanie dzieci do używania przyrządów optycznych (lunetki, turmonu), gdy są przydatne</li> <li>• zwracanie się do ucznia z dysfunkcją wzroku jego imieniem</li> <li>• zachęcanie ucznia do udziału we wszystkich możliwych zajęciach, przy jednoczesnym unikaniu sytuacji, którym może on nie podołać</li> <li>• poznawanie technik brajlowskich, jeśli w klasie jest dziecko, które z nich korzysta</li> <li>• dbanie, by dziecko nie było zbyt uzależnione od kolegów, lecz docenianie ich życzliwej postawy</li> <li>• rozsądnie uświadamianie klasie możliwości i ograniczeń osoby z niepełnosprawnością wzrokową</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• używanie gestykulacji bez wyjaśnień werbalnych</li> <li>• stosowanie nieprecyzyjnych określeń i poleceń bez punktów odniesienia, np. tam połów, idź do niej</li> <li>• nagle dotykanie dziecka bez uprzedzenia słownego</li> <li>• stosowanie taryfy ulgowej wobec dzieci niepełnosprawnych i obniżanie wymagań dotyczących nauki i zachowania</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Kuczyńska-Kwapisz (2017, s. 290–291).

wą aranżację codziennych sytuacji, w których kształtują się postawy społecznie aktywne, korzystanie ze specjalnych programów psychoedukacyjnych oraz treningów rozwijających kompetencje komunikacyjne, a także inicjowanie działań sprzyjających zdobywaniu przez uczniów pozytywnych doświadczeń społecznych (Czerwińska 2016, s. 26–27).

Aby dziecko z niepełnosprawnością wzroku mogło w przyszłości funkcjonować jako osoba w pełni przystosowana, radząca sobie z negatywnymi następstwami deficytu wzroku, niezbędne jest zachowanie pewnej specyfiki w procesie rewalidacji i edukacji. W oddziaływaniach tych za nieodzowny uznaje się „dialogowy sposób bycia obydwu stron tego procesu, traktujących się wzajemnie jako równoważne podmioty posiadające różne doświadczenia, mające różne możliwości działania” (Sowa 2008, s. 143). Konieczne jest zatem spełnianie zasady podmiotowości w edukacji, wychowaniu i rewalidacji. Bez jej uwzględnienia wszelkie działania, nawet podejmowane w najlepszej wierze, nie będą kształtować kompetencji przystosowania się do wymagań i przekształceń realnej rzeczywistości. Nie ma innej drogi nauczania dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, a tym samym radzenia sobie w nowych, trudnych do przewidzenia sytuacjach (Sowa 2008, s. 148).

### Sposoby i możliwości wspierania dziecka z dysfunkcją wzroku w szkole integracyjnej

Dzieci z dysfunkcją wzroku mogą realizować podstawę programową z zakresu przedszkola i szkoły publicznej, ale proces kształcenia musi przebiegać w inny sposób i wymaga dostosowania warunków kształcenia do możliwości percepcyjnych i tempa uczniów niepełnosprawnych. Uczniom tym potrzeba więcej czasu na pracę. Uczą się oni w klasach integracyjnych. System ten polega na maksymalnym włączeniu dzieci niepełnosprawnych, w tym wypadku niedowidzących i niewidomych, do zwykłych szkół i w naukę w gronie rówieśników (Hulek 2007, s. 492). W klasach integracyjnych pracuje 2 nauczycieli: nauczyciel nauczania zintegrowanego, jako nauczyciel prowadzący, i pedagog specjalny, pełniący funkcję nauczyciela wspomagającego.

Nauczyciel prowadzący jest głównym organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Konsultuje jednak ten program z nauczycielem wspomagającym. Obaj zobowiązani są do wspólnego i systematycznego planowania pracy po to, żeby przystosować program nauczania, metody i formy do możliwości dzieci niepełnosprawnych uczących się w klasie integracyjnej.

W równym stopniu są odpowiedzialni za przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nauczyciele jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego powinni poznać dzieci niepełnosprawne mające uczyć się w klasie integracyjnej, ich problemy, trudności. Istotna jest też diagnoza dziecka sporządzona przez specjalistów, nauczyciela. Wszystkie dzieci, które są słabowidzące albo niewidome, powinny w szkole otrzymać pomoc. Liczba godzin powinna być elastyczna, specyfikacja zajęć, liczba odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb każdego dziecka.

Modyfikacja w klasie dotyczy zakresu metod, treści, środków dydaktycznych i form pracy. Nauczyciele w klasach integracyjnych monitorują swoje działania, dokonują także ich ewaluacji, mając do dyspozycji różne narzędzia (Flis 2005, s. 12–29).

Tworzenie wsparcia dla uczniów słabowidzących i niewidomych jest możliwe, kiedy punktem wyjścia jest dokładna i rzetelna wiedza o dziecku i jego środowisku. Zbieraniem informacji o uczniu, jak również planowaniem wsparcia ucznia zajmuje się zespół składający się z nauczycieli, wychowawców i specjalistów. Na podstawie obserwacji, analizy dokumentacji, rozmów z rodzicami lub opiekunami prawnymi tworzony jest zbiór informacji o uczniu. Jest on podstawą do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) lub wypełnienia karty indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU), oraz opracowania planu działań wspierających – PDW (Smyczek 2010, s. 8–12).

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny układany jest na podstawie diagnozy z poradni psychologiczno-pedagogicznej i orzeczenia lekarskiego. Zawiera on:

- ćwiczenia edukacyjne w sferze potencjalnych możliwości dziecka,
- program stymulacji sensorycznej (jeżeli istnieje taka potrzeba),
- ćwiczenia motoryczno-sensoryczne (jeżeli istnieje taka potrzeba),
- zalecenia do organizacji pracy terapeutycznej,
- inne programy terapeutyczne w zależności od zdiagnozowanych potrzeb dziecka.

Do diagnozy psychoedukacyjnej używa się wystandaryzowanych pomocy do badania oraz precyzyjnie sformułowanych pytań. Opiera się ona na założeniu Lwa Wygotskiego o tzw. sferze najbliższego rozwoju i określa, czego dziecko jest się w stanie nauczyć w najbliższym czasie. Są to umiejętności, które dziecko obecnie wykonuje z pomocą osoby dorosłej, z podpowiedzią lub po wcześniejszej demonstracji. Tu, w tej sferze mieszczą się potencjalne możliwo-



ści dziecka, które po zdiagnozowaniu wykorzystywane są w pracy edukacyjno-terapeutycznej (Adamek 2007, s. 5–10).

Specyficzną sferą jest ocenianie uczniów słabowidzących i niewidomych. Zasady te opierają się na rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.). Nakłada ono obowiązek na nauczyciela przy ocenianiu ucznia niewidomego i słabowidzącego uwzględniania wpływu zaburzeń rozwojowych na jego zachowanie i naukę.

Nauczyciel jest nie tylko pedagogiem, lecz także przewodnikiem ucznia. Trudności i ograniczenia ucznia słabowidzącego lub niewidomego można złagodzić poprzez zaopatrzenie ich w odpowiednie pomoce dydaktyczne – optyczne i nieoptyczne, które poprawią zdolność widzenia u tych uczniów (Kuczyńska-Kwapisz 2004). Przede wszystkim należy wyposażyć klasę w nowoczesny sprzęt elektroniczny taki jak drukarka laserowa i brajlowska z właściwym oprogramowaniem dla robienia wypukłych rysunków i pisma brajlowskiego (Majewski 2001, s. 44). Ważnym elementem jest modyfikacja środowiska w klasie, a więc odpowiednie oświetlenie, kontrast kolorystyczny oraz wielkość pomocy dydaktycznych.

### Współpraca nauczycieli i rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Niepełnosprawność u dziecka zmienia sytuację rodziny. Musi ona zazwyczaj zreorganizować całe życie domowe, zająć się nowymi sprawami, nabyć nowe umiejętności, rozpocząć rehabilitację, która często wiąże się z dojazdami na zajęcia. Ponadto każdy z członków rodziny musi zrewidować swoje poglądy i zrozumieć emocje związane z niepełnosprawnością w ogóle (Chrzanowska-Pietraszuk 2013).

Współpraca z rodzicami jest jednym z istotnych elementów systemu pomocy dziecku, lecz w programie studiów dla nauczycieli nie jest ona wystarczająco uwzględniana. Bardzo ważną kwestią jest umożliwienie uzyskania wsparcia indywidualnego w zakresie radzenia sobie z emocjami w sytuacjach trudnych w klasie. Nie tylko uczniowie niepełnosprawni, lecz także wielu nauczycieli zgłasza potrzebę uzyskania takiej pomocy i zdobycia takich umiejętności. Większość z nich mówi, że chętnie skorzystałaby z grupowych form wsparcia. Powinno być ono realizowane w ramach stałego systemu udzielania wsparcia dziecku z niepełnosprawnością. Sukces edukacyjny i życiowy ucznia zależy w znacznej mierze od tego, jakich ludzi spotka na swojej drodze i jakiej pomocy będą mu w stanie udzielić. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością jakoś otrzymy-

wanego wsparcia zależy od tego, jak ze swoimi emocjami radzą sobie ci, którzy go udzielają. Z powyższych powodów ważne jest, by systemowo zadbać o tych, którzy wspierają dziecko na co dzień (Chrzanowska-Pietraszuk 2013).

Jednym z warunków koniecznych w powodzeniu prawidłowego procesu edukacyjnego jest przygotowanie środowiska społecznego do przyjęcia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i współdziałania z nim. Szczególnie istotnym miejscem jest rodzina. Powinna być ona traktowana partnersko i z zaufaniem, m.in. podczas konstruowania i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych. Pamiętać trzeba także o prawie rodziców czy opiekunów prawnych do uzyskania rzetelnych informacji o możliwościach i osiągnięciach szkolnych dziecka, uczestnictwie w podejmowaniu decyzji o wyborze odpowiedniej formy kształcenia oraz udziału w ocenie skuteczności przebiegu procesu edukacyjnego (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2010, s. 9–12).

Rozpoznanie sił i ograniczeń dziecka jest możliwe dzięki zgromadzeniu o nim rzetelnej wiedzy. W związku z tym należy zapoznać się z orzeczeniem lub opinią z odpowiedniej poradni, skonsultować ze specjalistami, brać udział w szkoleniach, ale w pierwszej kolejności porozmawiać z rodzicami, gdyż oni mają najpełniejszą wiedzę na temat rozwoju dziecka – od okresu płodowego zaczynając, poprzez narodziny, proces rehabilitacji czy leczenia. Znają przebieg rozwoju i funkcjonowania dziecka, możliwości, to, co lubi, a czego nie, sposoby reagowania w różnych sytuacjach itp. Mają rozeznanie w potrzebach dotyczących używanego sprzętu specjalistycznego oraz udogodnień potrzebnych zarówno w życiu codziennym, jak i rzeczywistości szkolnej.

Katarzyna Leśniewska i Ewa Puchała (2011, s. 26–27) przedstawiły obszary informacji, których mogą oczekiwać nauczyciele pracujący z dzieckiem z niepełnosprawnością:

1. Warunki mieszkaniowe i bytowe rodziny;
  - czy dziecko ma swoje biurko do odrabiania lekcji?
  - czy sytuacja finansowa rodziny pozwala na zapewnienie mu odpowiedniego żywienia, leczenia, wyposażenia w podręczniki i pomoce szkolne?
  - jaka jest sytuacja rodzinna – czy rodzina jest pełna? ile rodzeństwa ma dany uczeń?
  - czy występują jakieś trudności, problemy, typu choroba przewlekła, alkoholizm itp.
2. Strategie wychowawcze w domu rodzinnym:
  - w jaki sposób rodzice doceniają swoje dziecko?
  - czy rodzice są zgodni w kwestiach wychowawczych?

3. Umiejętność uczenia się:
  - czy dziecko umie uczyć się samodzielnie?
  - jakie treści są dla niego szczególnie ciekawe, łatwe do przyswajania?
  - co sprawia mu trudność przy odrabianiu lekcji?
  - jakie błędy najczęściej popełnia?
4. Choroby i niepełnosprawność dziecka:
  - dawkowanie leków w związku ze stosowaną terapią farmakologiczną, w przypadku dziecka niewidomego – metody komunikowania potrzeb, szczególnie w zakresie poruszania się.

Mimo że współpraca pomiędzy rodzicami a nauczycielami nie zawsze jest łatwa, gdyż i jedni, i drudzy mogą z różnych perspektyw widzieć problemy podopiecznego, a ich dążenia nie zawsze będą zbieżne, to jednak cel mają wspólny, a jest nim dobro dziecka.

## Zakończenie

Zapewnienie uczniom z dysfunkcją wzroku równych szans edukacyjnych stanowi podstawowy problem, z jakim stykają się nauczyciele szkół ogólnodostępnych, integracyjnych oraz wykładowcy mający w swych klasach i grupach osoby z niesprawnością wzroku. Prócz zaspokojenia wszelkich potrzeb wskazanych w niniejszym tekście konieczne jest również zwiększanie świadomości społecznej dotyczącej problemów kształcenia osób z niepełnosprawnością.

Ważnym, a bodajże najważniejszym problemem w edukacji i wychowaniu ucznia z upośledzeniem wzrokowym jest przygotowanie do dalszego życia i dalszej edukacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamek I. (2007), *Wspieranie rozwoju dziecka: implikacje teorii Wygotskiego w praktyce*, „Życie Szkoły”, 2.
- Chrzanowska-Pietraszuk B. (2013), *Rodzina i szkoła wobec niepełnosprawności dziecka*, „Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne”, 4, <http://bc.ore.edu.pl/Content/569/T042013%2C+B.+Chrzanowska-Pietraszuk.pdf> (dostęp: 6.11.2019).
- Czerwińska K. (2009), *Poczucie koherencji a poziom depresyjności u młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową*, w: T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.),

- Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerwińska K. (2014), *Niepełnosprawność wzrokowa a samowychowanie – wybrane aspekty psychospołeczne*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*”, 1, 27.
- Czerwińska K. (2016), *Uczeń z niepełnosprawnością wzroku podmiotem dydaktyki specjalnej*, „*Niepełnosprawność i Rehabilitacja*”, 2.
- Deutsch-Smith D. (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Flis R. (2005), *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hulek A. (2007), *Pedagogika rewalidacyjna. Integracyjny system kształcenia i wychowania*, Warszawa: PWN.
- Jurewicz-Tuz G., Klimasiński K. (red.) (1979), *Wybrane zagadnienia tyflopedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo MiW.
- Konarska J. (2007), *Komunikacja interpersonalna osób z niepełnosprawnością wzroku i narządu ruchu*, w: J. Baran, A. Mikrut (red.), *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Konarska J. (2013), *Formy wsparcia rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzrokową*, w: B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga (red.), *Wspomaganie funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością*, Kraków: WAM.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2004), *Dzieci niewidome i słabo widzące*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2017), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością wzroku*, „*Szkoła Specjalna. Czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej*”, 4.
- Leśniewska K., Puchała E. (2011), *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: MEN.
- Łukasiak E., Oleksiak E. (2011), *Osoby niewidome i niedowidzące*, w: B.M. Kaczmarek (red.), *Zbiórca raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji im. Stefana Batorego.
- Majewski T. (2001), *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja*, w: S. Jakubowski (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum*, Warszawa: MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010), *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy.
- Morcinek U. (2011), *Pedagogika specjalna*, Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.

- Ossowski R. (2001), *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, w: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Paplińska M. (2008), *Osoby niewidome i słabowidzące*, w: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).
- Skoczylas E. (2013), *Wspieranie rodzin dzieci z dysfunkcją wzroku*, w: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Smyczek A. (2010), *Dyskusja na temat zmian w systemie opieki psychologiczno-pedagogicznej nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Dyrektor Szkoły”, 7.
- Sowa J. (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów: FOSZE.
- Sowa J. (2008), *Aksjologiczny kontekst procesu rehabilitacji*, w: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Urbańczak-Psujka A. (2003), *Integracja społeczna w rozwoju dzieci niewidomych i słabowidzących*, „Laski”, 4/5.
- Witczak-Nowotna J. (2010), *Sposoby wspierania integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych*, w: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## STRESZCZENIE

Słabe widzenie i ślepotą pociągają za sobą wiele negatywnych konsekwencji w określonych obszarach funkcjonowania psychicznego i społecznego małych dzieci i uczniów. W artykule przedstawiono szczególne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci przedszkolnych oraz uczniów z wadami wzroku. Pokazano także rolę i znaczenie narzędzi, które można wykorzystać, aby uczynić edukację bardziej skuteczną i łatwiejszą.

**SŁOWA KLUCZOWE:** niepełnosprawność wzroku, osoba niewidoma i słabowidząca, edukacja, wspieranie rozwoju

## SUMMARY

Blindness and low vision imply a number of negative consequences in specific areas of preschoolers and student's psychological and social functioning. This paper presents special educational and developmental needs of students and preschoolers with visual impairment. It shows also the role and importance of tools that can be used to make the education more effective and easier for them.

**KEYWORDS:** low vision imply, blindness, support in development, education

MONIKA SOBCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: monika.sobczyk16@interia.pl

### **Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika