

Brygida Kaliszewicz



Zrozumieć i pomóc

**- wspieranie uczniów z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego
w nabywaniu kompetencji kluczowych**



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej

Brygida Kaliszewicz



Białystok 2021



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej

Brygida Kaliszewicz

Redakcja merytoryczna

Lider projektu: Powszechne Towarzystwo Oświatowe „Edukacja Narodowa” im. Ks. Grzegorza Piramowicza w Białymstoku

Partner projektu: Narodowe Forum Doradztwa Kariery

Partnerzy merytoryczni projektu:
Uniwersytet w Białymstoku,
Podlaski Kurator Oświaty,
Miejski Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli w Białymstoku,
Poradnia Psychologiczna nr 2 w Białymstoku, II Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II w Białymstoku

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC)



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Publikacja przygotowana w ramach projektu:



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej



Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Kompetencje kluczowe w dokumentach	7
2. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – co to takiego?	10
2.1 Zaburzenia modulacji sensorycznej – wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych	12
2.2 Zaburzenia dyskryminacji sensorycznej – wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych na przykładzie zaburzeń dyskryminacji słuchowej	24
2.3 Zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym – podtypy	29
2.3.1 Zaburzenia posturalne – czy uczniowie wymagają wsparcia w nabywaniu kompetencji kluczowych?	29
2.3.2 Dyspraksja – wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych	30
Podsumowanie	34
Bibliografia	36
Załączniki	40
Nasze publikacje	45

Wprowadzenie



Wprowadzenie



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej



Wprowadzenie

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego (Sensory Processing Disorder – SPD) stosunkowo od niedawna funkcjonują w świadomości społecznej. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku dr Anna Jean Ayres (terapeuta zajęciowy i psycholog) - jako pierwsza - ukazała związek pomiędzy dysfunkcjami integracji sensorycznej a problemami społecznymi, emocjonalnymi, ruchowymi, językowymi i do pewnego stopnia poznawczymi dzieci. Początkowo w czasopiśmie naukowych, a w 1972 r. w książce "Sensory Integration and Learning Disorders" (Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się) przedstawiła wyniki przeprowadzonych przez siebie badań. Wkrótce wielu innych badaczy podjęło ten temat. Obecnie dziedzina ta prężnie rozwija się w wielu krajach. Wydaje się jednak, że do powszechnej świadomości zagadnienie to dotarło dopiero w 2013r., kiedy to w piątej edycji klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-V) włączono niezwykle zachowania sensoryczne do kryteriów autystycznego spektrum zaburzeń. Jednak zaburzenia przetwarzania sensorycznego bardzo często nie współwystępują z innymi zaburzeniami czy chorobami. Z tego względu istotna wydaje się zarówno potrzeba usystematyzowania wiedzy na ten temat, jak i omówienia jak wspierać dzieci z SPD w nabywaniu kompetencji kluczowych. Stąd pomysł na realizację powyższego tematu.

Rozdział pierwszy



Kompetencje kluczowe w dokumentach



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej

Rozdział pierwszy: Kompetencje kluczowe w dokumentach

Kompetencje kluczowe zostały określone w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 roku (2006/962/WE), a także w zaleceniach Rady Unii Europejskiej z dnia 22.05.2018 r. (2018/C 189/01). U ich podłoża leży m.in. zasada, że każdy mieszkaniec UE ma prawo do: „dobrej jakości, włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą mu w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy”. Przyjęte zalecenia opierają się na badaniach międzynarodowych, w tym przeprowadzonych przez OECD, które wskazują na utrzymujący się wysoki odsetek nastolatków i dorosłych w UE mających niewystarczające umiejętności podstawowe. Dodatkowo szybka dynamika zmian społecznych, na rynku pracy, a także intensywny rozwój nowych technologii wymuszają odejście od kształcenia opartego jedynie na zapamiętywaniu faktów i procedur na rzecz połączenia wiedzy z umiejętnościami i postawami człowieka, tak by mógł on swobodnie funkcjonować w zmieniającej się rzeczywistości. Z tego względu wyłoniono osiem kompetencji kluczowych, które powinny prowadzić do realizacji przyjętych celów:

1. kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
2. kompetencje językowe,
3. kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
4. kompetencje cyfrowe,
5. kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się,
6. kompetencje obywatelskie,
7. kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
8. kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Już autorzy dokumentu z dnia 18.12.2006 roku zalecali wszystkim państwom członkowskim Unii Europejskiej, aby w ramach własnych wewnętrznych systemów edukacji, kierowali uwagę na kształtowanie kompetencji kluczowych, zwłaszcza w trakcie edukacji formalnej. Znalazło to odzwierciedlenie w polskich aktach prawnych. Potwierdzają to następujące dokumenty: ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku 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. z dnia 24 lutego 2017, poz. 356), rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 29 sierpnia 2017, poz. 1611), rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 31 sierpnia 2017, poz. 1658)



oraz rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).

Rozdział drugi



Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – co to takiego?

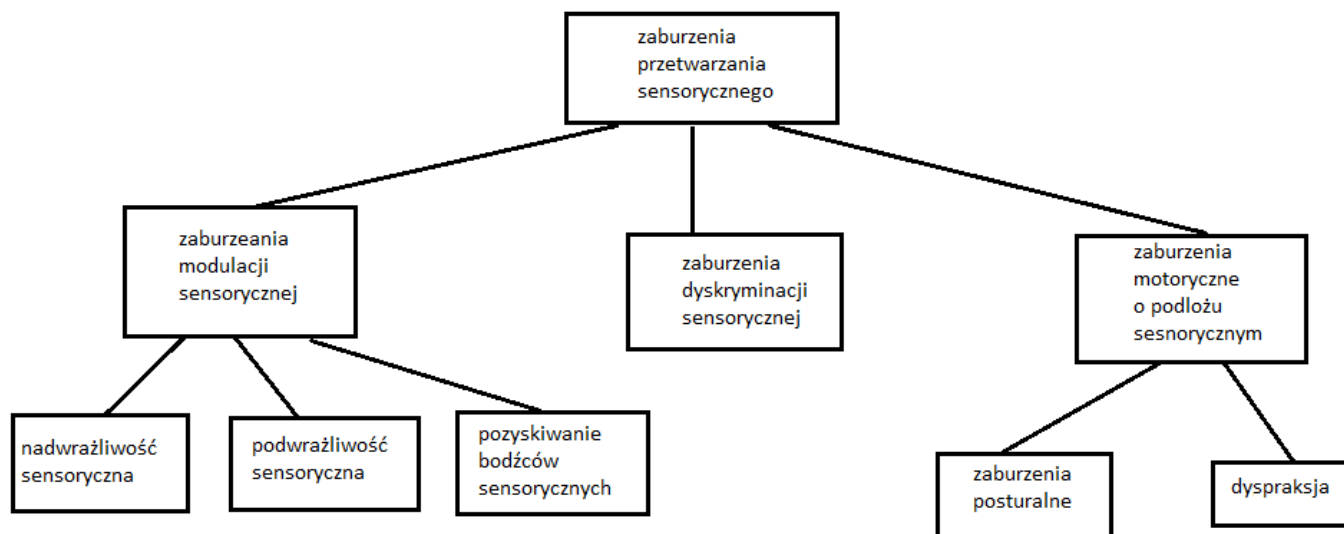


białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej



Rozdział drugi: Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – co to takiego?

Zmysły, takie jak wzrok, słuch, węch, smak, dotyk odbierają informacje z zewnątrz naszego ciała. W publikacjach na temat integracji sensorycznej podkreśla się znaczenie również trzech innych źródeł sensorycznych (tzn. zmysłów wewnętrznych), które mają istotny wpływ na nasze funkcjonowanie. Interocepcja obejmuje wrażenia, które docierają do nas z organów wewnętrznych (poczucie głodu, pragnienie, trawienie, ciepłota ciała, nastrój, tętno, stan pobudzenia). Propriocepcja (czucie głębokie) dostarcza informacji na temat ruchów i pozycji ciała, które są wynikiem rozciągania i kurczenia się mięśni. I trzeci ze zmysłów wewnętrznych – przedsionkowy – odbiera informacje o położeniu głowy w stosunku do powierzchni ziemi, ruchu naszego ciała w przestrzeni oraz równowagi. Nawet codzienne czynności wymagają współdziałania wielu zmysłów. Czytanie artykułu w internecie wydaje się na przykład czynnością wzrokową. Jednak zaangażowane są w nią również i inne zmysły. Propriocepcja sygnalizuje z jaką siłą powinniśmy nacisnąć klawisz klawiatury, aby przesunąć tekst ku dołowi, by móc czytać dalej. Zmysł przedsionkowy informuje, że w trakcie czytania siedzimy prosto. Kiedy kładziemy dłoń na klawiaturze uaktywnia się również zmysł dotyku. Informacje ze zmysłów są nie tylko odbierane. Układ nerwowy po przetworzeniu organizuje je w odpowiednią reakcję na poziomie fizjologicznym i na poziomie zachowania. Jeśli cały ten system (zmysły – układ nerwowy - reakcje adaptacyjne) jest zintegrowany prawidłowo, człowiek działa efektywnie. Jest wytrwały. Wykazuje dobrą koncentrację uwagi i właściwe wyczucie czasu. Potrafi wykonać więcej niż jedną czynność jednocześnie (np. słuchać i pisać w tym samym czasie). Ma opanowane umiejętności motoryczne przewidziane dla jego wieku. Jest stabilny emocjonalnie. Niezbędne aktywności zazwyczaj wykonuje z pozytywnym nastawieniem (nie widać oznak strachu, niechęci czy lęku). Pozytywne rezultaty podejmowanych działań wzmacniają w nim poczucie własnej wartości. U niektórych osób występują jednak zaburzenia przetwarzania sensorycznego (*Sensory Processing Disorder – SPD*). Mówimy o nich wówczas, gdy mózg niepoprawnie przetwarza informacje sensoryczne pochodzące z ciała lub z otoczenia (Kranowitz C.S., 2012). W konsekwencji mogą pojawiać się trudności emocjonalne, w zachowaniu, w koncentracji uwagi, w nauce, w planowaniu i efektywnym wykonywaniu codziennych czynności i zadań edukacyjnych (Miller L.J., 2016). Termin zaburzenia przetwarzania sensorycznego nie jest pojęciem jednorodnym. Obejmuje różne kategorie i podtypy zaburzeń (przedstawiam je poniżej).



Rys. 1. Kategorie i podtypy zaburzeń przetwarzania sensorycznego wg L. J. Miller (2016)

Na czym polega ich istota? Spróbujmy przyjrzeć się im nieco bliżej.

2.1 Zaburzenia modulacji sensorycznej – wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych

Modulacja jest jednym z procesów przetwarzania sensorycznego. Napływające bodźce aktywizują receptory sensoryczne w ramach procesu nazywanego pobudzeniem. Pobudzenie uruchamia połączenia między wejściem sensorycznym a wyjściem behawioralnym i ma charakter alarmu („uwaga!”). Koncentrujemy się wówczas na znaczących informacjach sensorycznych, a szczególnie takich, które informują nas o niebezpieczeństwie. Wrażenia bezużyteczne, nieistotne mózg odfiltrowuje w ramach procesu o nazwie „hamowanie”. W ten sposób pozwala nam skoncentrować się na tym, co ma znaczenie. Nawet, gdy jakiś nieistotny bodziec początkowo skupia naszą uwagę, stopniowo przyzwyczajamy się do niego i przestajemy go uświadamiać. Jednak nie u wszystkich hamowanie występuje na właściwym poziomie. W przypadku osób nadreaktywnych (nadwrażliwych) sensorycznie - rysunek 1- jest ono zbyt słabe. Wówczas mózg interpretuje bodźce nieistotne albo znane jako ważne. Takie osoby szybciej zauważają wrażenia sensoryczne i są dłużej przez nie rozkojarzone. Innym podtypem zaburzeń modulacji jest podreaktywność (podwrażliwość) sensoryczna – rysunek 1. Mówimy o niej wówczas, gdy hamowanie jest zbyt duże. Bodźce ważne są wówczas często nie zauważane. Osoby podreaktywne sprawiają wrażenie apatycznych i wycofanych albo pogrążonych w marzeniach i pochłoniętych sobą. Potrzebują mocnych wrażeń, aby się uaktywnić. Trzecim podtypem zaburzeń modulacji jest poszukiwanie bodźców sensorycznych (rys.1). W tym przypadku występuje stała potrzeba bodźców sensorycznych wraz z usilnym ich poszukiwaniem (credo takiej osoby to: „więcej, więcej,



więcej!"). Aby ich sobie dostawczych dziecko może np. bekać, puszczać bąki, mówić i nucić, przeżuwać rękawy czy kołnierzyki ubrań. Uwielbia ruch, choć często ma on charakter niezorganizowany. Lubi się wspinać, nawet gdy nie jest to dozwolone – np. nie tylko na drabinki na placu zabaw, ale i na półki z książkami. Chętnie podejmuje ryzyko. Może mieć kiepską kontrolę nad impulsami. Czasami poszukiwaczowi sensorycznemu błędnie przypisuje się ADHD. Jednak bliższa obserwacja pozwala na rozróżnienie tych zaburzeń. I tak, choć w obu przypadkach pojawiają się impulsywne działania, to jednak poszukiwacz sensoryczny będzie w stanie je przerwać, gdy otrzyma wystarczającą dawkę stymulacji. W obu zaburzeniach widoczna jest również nadmierna aktywność, jednak poszukiwacz sensoryczny łącznie tylko takiej aktywności, która jest powiązana z konkretnymi rodzajami bodźców (zwykle dotyczy zmysłu przedsionkowego, czasami propriocepcji). Zarówno dziecko z ADHD, jak i poszukiwacz sensoryczny mają problemy z organizacją działań, jednak u tego ostatniego organizacja staje się lepsza po dostarczeniu adekwatnej stymulacji sensorycznej. Obaj mają też trudności z czekaniem, jednak poszukiwacz wrażeń sensorycznych będzie bardziej cierpliwy, gdy w czasie czekania zapewni się mu odpowiednią dawkę potrzebnych bodźców. U obu występuje również brak samokontroli, ale u poszukiwacza sensorycznego dotyczy on sfery dotykowej (stąd tendencja do ciągnięcia, szturchania ludzi i przedmiotów), podczas gdy u dziecka z ADHD raczej obejmuje sferę werbalną (stąd mówienie przez cały czas, przerywanie innym, trudności w czekaniu na swoją kolej w rozmowie) (Miller 2016).

Spróbujmy prześledzić funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami modulacji sensorycznej oraz bez takich zaburzeń na przykładach szkolnych (z względu na wyrazistość objawów posłużyłam się przykładami zachowań uczniów w młodszym wieku szkolnym).

o Dziecko typowe

Lekcja zbliża się ku końcowi. Ośmioletnia Madzia próbuje dokończyć zadanie w karcie pracy. Nie zważa na to, że nowe, sztywne spodnie ją uwierają, ponieważ praca pochłonęła dziewczynkę. Dzisiaj zrobiła więcej zadań niż zwykle, ale teraz jest już zmęczona. Zastanawia się jak wykonać to zadanie. „Nie, to nie tak!”- myśli rozczarowana. Wpada na inny pomysł. „To też nie tak!”- stwierdza zirytowana. Wychowawczynie woła: „przerwa”. Madzia wstaje i biegnie na korytarz. Razem z koleżankami zaczyna ćwiczyć „pajacyki”. Po przerwie wraca na miejsce i aż do przerwy obiadowej jest spokojna i uważna.

o Dziecko nadwrażliwe (nadreaktywne) sensorycznie

Lekcja zbliża się ku końcowi. Ośmioletnia Janka próbuje dokończyć zadanie w karcie pracy. Nie może się skoncentrować. Uwiera ją nowa sztywna koszulka, a jasne światło w sali razi w oczy. „Och, nie mogę!”- wzdycha. Próbuje jeszcze raz. „Też nie tak!”. Nagle wybucha: „Nienawidzę tych zadań!” Gwałtownie odpycha od siebie kartę pracy i wstaje. Wpada w niekontrolowany szloch. Wychowawczynie woła: „przerwa”. Dziewczynka nie chce wyjść z sali. Przez resztę przedpołudnia jest smutna. Nie potrafi się uspokoić. Nie uważa na lekcji. Później też nie chce iść na przerwę obiadową. Wychowawczynię Janki, martwi coś jeszcze. Kiedy w ubiegłym tygodniu rozdała dzieciom bryłki ciastoliny, żeby wykonały z nich koszyczki według własnego pomysłu, Janka swojej ciastoliny nawet nie dotknęła. W czasie przerwy ujęła ją przez



chusteczkę higieniczną i wyrzuciła do kosza. Na pytanie, dlaczego tak zrobiła, odparła: „Bo jest brudna i śmierdzi!”. Z kolei wczoraj z całej siły odepchnęła swoją koleżankę, gdy ta delikatnie pogłaskała ją po włosach. Na pytanie, dlaczego tak się zachowała, Janka odparła krótko: „nie wiem!”. I do tego to ciągle trzymanie się na uboczu, pomyślała zaniepokojona nauczycielka.

Opisane funkcjonowanie nadwrażliwej sensorycznie dziewczynki dotyczy jedynie wybranych sytuacji. Dlatego przytoczono jedynie niektóre objawy: w sferze wzroku – odczucie rażącego oczy światła, w sferze węchu – odbieranego jako zbyt intensywny zapach ciastoliny. Objawami nadwrażliwości dotykowej – jest trudna do zaakceptowania faktura ubrania, konsystencja ciastoliny, dotyk koleżanki głaszczącej po głowie. Nadwrażliwe sensorycznie dziecko negatywnie zareaguje również na przyjacielskie objęcie, wzburzenie włosów, poklepanie po ramieniu. Nie lubi zatłoczonych miejsc (źle się tam czuje). Bywa uparte. Samo może być inicjatorem kontaktu dotykowego, natomiast wzbrania się przed byciem dotykany. Może pocierać, drapać miejsca, w które przed chwilą zostało dotknięte. Może unikać zabaw z innymi dziećmi lub ujawniać negatywne reakcje w czasie trwania takich interakcji. Może zareagować stresem, dyskomfortem, gdy tylko inne osoby znajdą się blisko niego. Jest nadmiernie labilne emocjonalnie, płacliwe (częściej dziewczynki). Może też zareagować agresją – słowną czy fizyczną – w reakcji na dotknięcie (częściej chłopcy, choć i w powyższym przykładzie wystąpiło odepchniecie koleżanki głaszczącej po głowie). Generalnie dziecko nadwrażliwe sensorycznie szybciej niż rówieśnicy wykazuje objawy rozkojarzenia i łatwiej dochodzi u niego do wybuchu emocjonalnego.

Jak to wpłynie na nabywanie kompetencji kluczowych? Do pewnego stopnia ucierpi każda z nich. Niewątpliwie do tych najbardziej zagrożonych należą kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się. Może to wpłynąć negatywnie na nabywanie nawyku systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania. Praca w zespole i społeczna aktywność, jak również aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły też będą utrudnione. Nadwrażliwość sensoryczna, m.in. poprzez objawy rozkojarzenia i labilności emocjonalnej, może negatywnie oddziaływać także na kształtowanie się kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencji matematycznych, cyfrowych i językowych. Uczeń nadwrażliwy sensorycznie niewątpliwie wymaga wsparcia. Można je realizować m.in. poprzez adaptację warunków do potrzeb dziecka w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej, w obszarach takich jak: zasoby kadrowe, baza dydaktyczna, społeczność uczniowska, otwartość na potencjał środowiska lokalnego oraz współpraca z rodzicami. Szczegółowy ich wykaz zawiera poniższa tabela.

Tabela 1. Adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia nadwrażliwego sensorycznie.



Zasoby kadrowe (ewentualnie dobra współpraca ze środowiskiem lokalnym mogącym zaspokoić wybrane potrzeby uczniów)

Terapeuta integracji sensorycznej (zazwyczaj poza szkołą ze względu na wymagania dotyczące wielkości sali do terapii SI oraz koszty jej wyposażenia).

Pedagodzy przygotowani do wspierania rozwoju mechanizmów uczenia się dzieci.

Specjalista, który w razie trudności społeczno-emocjonalnych uczniów, jest w stanie włączyć ich w zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne.

Nauczyciele/specjaliści przygotowani do udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć specjalistycznych czy dydaktyczno-wyrównawczych (adekwatnie do potrzeb uczniów).

Nauczyciele współpracujący z zatrudnionymi w placówce specjalistami (takimi jak np. psychologzy, terapeuci, pedagodzy, logopedzi czy neurologopedzi, a także inni specjaliści adekwatnie do potrzeb).

Baza dydaktyczna

Unikanie pomocy dydaktycznych mogących uruchomić alarmy sensoryczne (np. w przypadku dziecka z nadwrażliwością dotykową wymagające dotykania).

W przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym przydział do sal, które są zaciszne, nieprzetadowane bodźcami wzrokowymi; przestrzeń w sali powinna mieć strukturę zamkniętą (indywidualne ławki a nie np. „w podkowę” czy stoliki dla grupki dzieci).

Współpraca z grupą rówieśniczą/społecznością uczniowską

Kształtowanie właściwych postaw uczniów – akceptacji rówieśnika nadwrażliwego sensorycznie, z uwzględnieniem efektywnego współdziałania.

Stwarzanie okazji do kontaktów z uczniami, którzy będą mniej hałaśliwi, mniej skłonni do kontaktu fizycznego i dotykania.

Angażowanie ucznia do działań, w których może wykazać się swoimi mocnymi stronami, odnieść sukces.

Współpraca ze środowiskiem domowym ucznia

Wspólne wypracowanie z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia efektywnych metod postępowania (jednolitych na terenie domu i szkoły); w razie potrzeby zapewnienie rodzicom koniecznego wsparcia.

Uczenie dziecka sygnalizowania oczekiwań, potrzeb i pojawiających się emocji w akceptowany społecznie sposób (z uwzględnieniem tego, jak grzecznie powiedzieć innym osobom, że pewne bodźce mogą mu przeszkadzać).

Mobilizowanie do zajęć pozalekcyjnych adekwatnie do występującej nadwrażliwości (może być to m.in. pływanie, wydarzenia organizowane przez bibliotekę, w przypadku starszych uczniów – podnoszenie ciężarów).

Współpraca ze środowiskiem lokalnym



Stwarzanie szans na wzajemne poznanie, np. poprzez organizowanie i udział w imprezach okolicznościowych (z uwzględnieniem nadwrażliwości sensorycznej ucznia).

Włączanie dziecka w życie społeczności lokalnej.

Opracowanie własne.

Proces kształcenia również powinien być organizowany w taki sposób, aby każdy uczeń, mógł odnieść sukces. Szczegółowy wykaz elementów edukacyjnych w zakresie których uczeń nadwrażliwy sensorycznie wymaga wsparcia zawiera poniższa tabela.

Tabela 2. Wskazania do pracy z dzieckiem z nadwrażliwością sensoryczną.

Miejsce
Zadbanie, aby przestrzeń robocza ucznia nie znajdowała się zbyt blisko innych dzieci, ławki powinny stać indywidualnie, a uczeń miał możliwość stać na końcu szeregu, gdy klasa wychodzi z sali (zmniejszy to prawdopodobieństwo ekspozycji na przypadkowy dotyk).
Metody/formy pracy
Prowadzenie lekcji w sposób bardziej przewidywalny niż spontaniczny, nawiązywanie relacji drogą werbalną (a nie np. poprzez dotknięcie ramienia czy głowy), wizualizacja omawianych treści (z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, przy dostosowaniu jasności i kontrastu obrazu do potrzeb ucznia – jeżeli występuje nadwrażliwość wzrokowa), w przypadku młodszych dzieci prezentowanie planu zajęć w postaci obrazków, jasne sprecyzowanie wymagań, utrzymywanie w czasie lekcji porządku i rutyny.
O zmianach informowanie z wyprzedzeniem (najlepiej wraz z przewidywanym czasem ich realizacji).
Zastępowanie aktywności, które uruchamiają alarmy sensoryczne (np. pozwolenie dziecku z nadwrażliwością dotykową na malowanie pędzlem zamiast palcami).
Formułowanie zadań w taki sposób, aby miały jeden jasny cel.
W sytuacjach dydaktycznych bardzo pomocne mogą się okazać technologie informacyjno-komunikacyjne, zwłaszcza gdy np. uczeń z nadwrażliwością słuchową może korzystać z tabletu ze słuchawkami, w których głośność dźwięku będzie dostosowana do jego potrzeb, a zostanie wyciszony hałas dobiegający z sali.
Przy nadwrażliwości wzrokowej unikanie „niespodzianek” oddziaływujących na zmysł wzroku, pozwalanie dziecku na noszenie nakrycia głowy z daszkiem, kapelusza lub okularów przeciwsłonecznych (nawet w pomieszczeniach).
W przypadku zwiększonej ekspozycji na hałas – stosowanie słuchawek wyciszających.
W razie potrzeby rozbijanie dłuższych czynności na etapy.
Inne
Angażowanie u nadwrażliwego ucznia zmysłu propriocepcji do samouspokojenia (pomocne może być np. mobilizowanie go do przynoszenia do sali cięższych przedmiotów i pomocy czy zestawów książek,



używanie poduszki obciążeniowej na uda lub kamizelki obciążeniowej - jeśli została zalecona przez prowadzącego terapeutę integracji sensorycznej).

W przypadku młodszych dzieci stworzenie w sali kącika wyciszenia (może być to namiot, jaskinia czy poducha do siedzenia w odległym kącie sali, w której uczeń może wykorzystywać własne pomoce sensoryczne np. do rozciągania, ciągnięcia, żucia lub pchania, aby zapewnić wysiłek fizyczny), w przypadku starszych uczniów – wystąpienie np. do biblioteki w czasie przerwy w celu ograniczenia nadmiaru bodźców sensorycznych.

Opracowanie własne.

o Dziecko podwrażliwe (podreaktywne) sensorycznie

Ośmioletni Tomek nigdy nie należał do dzieci, które na lekcji wyciągają rękę i krzyczą: „Ja wiem! Ja wiem! Ja! Ja, proszę pani!”. Nigdy też nie był zainteresowany zadaniami ruchowymi. Rzadko poruszał się w szybszym tempie. A zadań na lekcji często nie wykonywał. Możliwe, że przesiedziałby całą lekcję przy pustej kartce, gdyby nie mobilizacja ze strony wychowawczynie. Nauczycielka początkowo przypuszczała, że chłopiec może mieć niedosłuch albo obniżony intelekt. Jednak badanie słuchu, na które zaprowadziła Tomka mama, nie wykazało niczego niepokojącego. A i wychowawczynie zauważyła, że we wtorki, gdy zajęcia lekcyjne zaczynają się od WF-u, Tomek pracuje potem o wiele lepiej. Wykazuje aktywne zainteresowanie proponowanymi tematami i ujawnia posiadane zdolności. Ostatnio np. samodzielnie wyszukiwał informacje w internecie na temat gołębi i przedstawił je bardzo ciekawie. Wychowawczynie Tomka zaskakuje jeszcze jedna rzecz. Gdy ostatnio na WF-ie chłopiec przewrócił się rozbijając oba kolana, wstał, otrzepał się i pobiegł dalej. Na próby odestania go do szkolnej pielęgniarki, pokręcił przecząco głową. „Nie boli!” - odparł.

Ucniowie podwrażliwi (podreaktywni) sensorycznie potrzebują większej stymulacji, żeby osiągnąć optymalny poziom pobudzenia. W przeciwnym razie cierpią z powodu słabej koncentracji uwagi i obniżonej motywacji do działania. Podczas pracy indywidualnej na lekcji często w ogóle się wyłączają. Przy tym nie rozrabiają i nie pakują się w kłopoty. Nie angażują się społecznie, podobnie jak nie angażują się w naukę. Często pozostają bierni. Niewystarczająca stymulacja, a wraz z nią słaba koncentracja uwagi i obniżona motywacja do działania nie tylko negatywnie wpłynie na kształtowanie się kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się. Szybko skutkuje słabszym rozwojem wszystkich umiejętności kluczowych. Niestety problemy dzieci podwrażliwych sensorycznie bywają późno zauważane (zdarza się, że dopiero wówczas, gdy wyraźnie nie potrafią sprostać wymaganiom programowym).

Jak pomóc takim dzieciom?

Wskazana jest odpowiednia adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb uczniów podwrażliwych sensorycznie.



Tabela 3. Adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia podwrażliwego sensorycznie.

Zasoby kadrowe (ewentualnie dobra współpraca ze środowiskiem lokalnym mogąym zaspokoić wybrane potrzeby uczniów)
<p>Terapeuta integracji sensorycznej (zazwyczaj poza szkołą ze względu na wymagania dotyczące wielkości sali do terapii SI oraz koszty jej wyposażenia).</p> <p>Pedagodzy przygotowani do wspierania rozwoju mechanizmów uczenia się dzieci.</p> <p>Specjalista, który w razie trudności społeczno-emocjonalnych uczniów, jest w stanie włączyć ich w zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne.</p> <p>Nauczyciele/specjaliści przygotowani do udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć specjalistycznych lub dydaktyczno-wyrównawczych (adekwatnie do potrzeb uczniów).</p> <p>Nauczyciele współpracujący z zatrudnionymi w placówce specjalistami (takimi jak np. psychologzy, terapeuci, pedagodzy, logopedzi czy neurologopedzi czy inni specjaliści adekwatnie do występujących potrzeb).</p>
Baza dydaktyczna
<p>Wszelkiego rodzaju pomoce zapewniające dodatkową stymulację sensoryczną, np. wzrokową czy dotykową (w tym m.in. żywe kolory, wyraźna faktura).</p> <p>W przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym przydział do sal, które są kolorowe, interesujące wizualnie.</p>
Współpraca z grupą rówieśniczą/społecznością uczniowską
<p>Kształtowanie właściwych postaw uczniów – akceptacji rówieśnika z podwrażliwością sensoryczną, z uwzględnieniem współdziałania.</p> <p>Stwarzanie uczniowi okazji do kontaktów z rówieśnikami, którym nie będzie przeszkadzało, że muszą przejąć inicjatywę (unikanie dzieci reagujących podobnie w sferze sensorycznej, nadpobudliwych, chaotycznych oraz takich, które nie zareagują dobrze na silną stymulację).</p> <p>Ułatwianie uczniowi integracji społecznej poprzez włączanie go we wspólne projekty z rówieśnikami lub inne zadania grupowe.</p> <p>Angażowanie ucznia do działań, w których może wykazać się swoimi mocnymi stronami, odnieść sukces.</p>
Współpraca ze środowiskiem domowym ucznia
<p>Wspólne wypracowanie z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia efektywnych metod postępowania; w razie potrzeby zapewnienie opiekunom koniecznego wsparcia.</p> <p>Wytrwałe proponowanie uczniowi - nawet pomimo niechęci z jego strony - różnorodnych zajęć pozalekcyjnych, dopóki nie znajdzie takich, które wzbudzą jego zainteresowanie (szczególnie wskazane są indywidualne dyscypliny sportowe, które wymagają stałej czujności i ruchu, np. gimnastyka w niewielkiej grupie, w starszych klasach – jazda konna, kajakarstwo, indywidualne zajęcia artystyczne, np. lekcje muzyki, rzeźby ewentualnie praca ze zwierzętami).</p>



Współpraca ze środowiskiem lokalnym

Stwarzanie szans na wzajemne poznanie, np. poprzez organizowanie i udział w imprezach okolicznościowych, najlepiej dostarczających dodatkowej stymulacji sensorycznej (np. imprezy sportowe, dyskoteki).

Włączanie dziecka w życie społeczności lokalnej.

Opracowanie własne.

Dodatkowo pomocna może być realizacja wskazań dotyczących miejsca oraz metod/form pracy, adekwatnie do potrzeb uczniów podwrażliwych sensorycznie.

Tabela 4. Wskazania do pracy z dzieckiem podwrażliwym sensorycznie.

Miejsce

Jeżeli oświetlenie w odbiorze ucznia jest zbyt słabe, można posadzić go bliżej źródła światła.

W przypadku młodszych uczniów pomocna będzie też duża przestrzeń w sali, gdzie możliwe jest przenoszenie się między jej różnymi obszarami w zależności od rodzaju aktywności; zestawienie dwóch ławek, aby zwiększyć obszar roboczy, na którym dziecko będzie rozkładało swoje materiały i odnajdywało wśród nich te właściwe.

Metody/formy pracy

Prowadzenie lekcji raczej w sposób energiczny niż spokojny, zapewnianie odpowiedniej ilości zarówno bodźców werbalnych, jak i dotykowych, nadawanie zajęciom wyraźnej struktury, przy jednoczesnym stosowaniu elastycznych rozwiązań.

W celu poprawy koncentracji uwagi wskazane nawiązanie z uczniem kontaktu wzrokowego, dotknięcie ramienia przed wydaniem polecenia.

Stosowanie metod aktywnych (bazujących na uczeniu się poprzez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie).

Pomocne może okazać się stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, które poprzez zwiększenie stymulacji sensorycznej doprowadzą do lepszej koncentracji uwagi i wyższej motywacji do uczenia się.

W przypadku młodszych uczniów do rozważenia umożliwienie siedzenia na piłce gimnastycznej przy ławce (po konsultacji z prowadzącym terapię SI).

Jeżeli uczeń zablokuje się w trakcie wykonywania zadania, wskazane przerwanie pracy, aby mógł dostarczyć sobie dodatkową porcję stymulacji sensorycznej.

Do rozważenia używanie kamizelki obciążeniowej podczas ćwiczeń na lekcjach WF-u (po konsultacji z prowadzącym terapię SI).

Inne

Zachęcanie dziecka np. w czasie przerwy do stymulujących czynności, takich jak żucie gumy, słuchanie energetycznej muzyki przez słuchawki.



W miarę możliwości angażowanie w energiczne aktywności ruchowe w przerwach między lekcjami albo zapewnienie dostępu do przyrządów, które zapewniają szybki i/lub rotacyjny ruch albo wymuszają wysiłek fizyczny.

Profilaktycznie mobilizowanie do ruchu co najmniej raz w ciągu godziny (uczeń może np. zanieść książki do biblioteki, przynieść kredę).

Opracowanie własne.

o Dziecko poszukujące wrażeń sensorycznych

Siedmioletni Patryk w głębi duszy wie, że na zajęciach lekcyjnych powinien być cicho i pracować tak, jak inne dzieci. Jednak jego głód wrażeń sensorycznych jest ogromny. Wiercenie się w ławce to za mało. Chłopiec zaczyna ciągnąć za warkocz dziewczynkę, która siedzi przed nim. Ta zaczyna oponować. Próbuje się od niego opędzić. Gdy to nie skutkuje, podnosi rękę i prosi o pomoc wychowawczynię. Nauczycielka każe Patrykowi przenieść swoje rzeczy i usiąść w ostatniej ławce. Chłopiec ciągnie za sobą plecak, który przypomina pobjowisko. Siada. Po chwili zaczyna kiwać się na boki. Ta aktywność akurat wydaje się nie rozpraszać podstałych uczniów, dlatego wychowawczyni nie reaguje. Łatwe, ustrukturalizowane zadanie - ułożenie zdania z pociętych wyrazów - Patryk wykonuje szybko. W czasie wolnym zaczyna żuć mankiet własnej koszulki. Raptem staje na krześle i próbuje balansować ciałem zwinnie przenosząc jego ciężar raz na prawą, a raz na lewą nogę. Wychowawczyni marszczy czoło. „Patryk, idziesz do kąta!” – mówi. „Nie, proszę pani!. „Ja już będę grzeczny!” - woła. „Ja nie chcę kary!”. „Ja też jej nie chcę!” – odpowiada wychowawczyni – „ale nie przestrzegasz zasad, a one nas wszystkich obowiązują!”. Rozlega się dzwonek na przerwę. Patryk pędem wypada z sali i na oślep biegnie korytarzem wpadając na starszych uczniów. Odzywają się głosy niezadowolenia, ale chłopiec wydaje się ich nie słyszeć. Jemu samemu uderzenie w ludzi nie przeszkadza, a nawet wydaje się sprawiać przyjemność. Wybiega z budynku i pędzi w stronę zjeżdżalni. Na jej drabinkach stoi już dwójka dzieci. Chłopiec wdrapuje się na górę. Gdy wychowawczyni dociera na plac zabaw, widzi jak Patryk popychając dziewczynkę stojącą przed nim krzyczy: „No jedź!”, „Już!”, „Jedź!” . „Patryk!” - woła wychowawczyni. „Proszę natychmiast zejść!”. Chwyta go za rękę. Idą razem w kierunku szkoły. Nauczycielka zaczyna się zastanawiać czy chłopiec w ogóle jest w stanie nad sobą panować. I to stanowi prawdziwą zagadkę! Bywają dni, kiedy jej uczeń jest uważny i wytrwały. Często we środy, kiedy wcześniej ma dodatkowe pływanie, a zajęcia lekcyjne zaczynają się od intensywnego WF-u. Jego relacje z dziećmi też przebiegają różnie. Często jako pierwszy pędzi z pomocą, gdy rówieśnikowi dzieje się krzywda albo potrzebuje pocieszenia. „Jak to z Patrykiem jest?” – zastanawia się wychowawczyni.

Istotę problemu dzieci takich jak Patryk trafnie ujęła Lucy Jane Miller (Miller 2016), pisząc: „w dawnych czasach, kiedy dzieci razem z rodziną pracowały ciężko w polu czy w rodzinnym warsztacie, zamiast siedzieć w szkole cały dzień przez dziewięć miesięcy w roku, (chłopiec taki byłby) supergwiazdą! W takim kontekście jego kondycja fizyczna, sprawność i koordynacja byłoby chwalone i nagradzane. On sam funkcjonowałby lepiej, ponieważ jego potrzeby sensoryczne w naturalny sposób znajdowałyby zaspokojenie w codziennych zajęciach. Dziś,



żeby sobie radzić, (dziecko takie) potrzebuje pomocy. Dzieje się tak częściowo dlatego, że tamte czasy już minęły, a dziś w tym kontekście środowiskowym, w jakim żyje chłopiec, nagradza się dzieci za to, żeby były cicho”. Niestety, Patryk odczuwa ogromny głód wrażeń sensorycznych i stara się je zaspokoić tak, jak potrafi. Dlatego żuje niejadalne rzeczy, z impetem wpada na inne osoby (może też wpadać na ściany, meble), wykonuje dodatkowe ruchy w obrębie motoryki małej i dużej. Do pewnego stopnia wykazuje motywację do spełniania oczekiwań dorosłych, niestety przez krótką chwilę (czyli tak długo, jak długo się na nich koncentruje). Łatwe zadania wykonuje szybko. W trudniejszych możliwe, że by ominął niektóre ich etapy. Pierwszoplanowym celem jest zaspokojenie potrzeb sensorycznych. Pozostałe cele – łącznie z kształtowaniem kompetencji kluczowych - zejść na dalszy plan. Początkowo ucierpi na tym przede wszystkim umiejętność uczenia się, a z czasem i pozostałe kompetencje kluczowe. I choć mocną stroną, przynajmniej teoretycznie, powinna być przedsiębiorczość, uczeń, który nie nauczy się planowania i kończenia rozpoczynanych działań będzie wykazywał również trudności w tym obszarze. Jednak najczęściej zauważanymi przez otoczenie problemami będą te ze sfery społecznej. Czasami nawet, dzieciom takim jak Patryk, pochopnie przypisuje się zachowania opozycyjno- buntownicze. W rzeczywistości przyczyną jest zapotrzebowanie na określone bodźce sensoryczne. Należy jednak pamiętać, że dziecko takie - pozostawione samemu sobie, bez pomocy z zewnątrz – może wykształcić nieprawidłowe cechy osobowości.

Jak pomóc?

W celu odpowiedzi na to pytanie prześledźmy m.in. adaptację warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia poszukującego wrażeń sensorycznych.

Tabela 5. Adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia poszukującego wrażeń sensorycznych.

Zasoby kadrowe (ewentualnie dobra współpraca ze środowiskiem lokalnym mogącem zaspokoić wybrane potrzeby uczniów)

Terapeuta integracji sensorycznej (zazwyczaj poza szkołą ze względu na wymagania dotyczące wielkości sali do terapii SI oraz koszty jej wyposażenia).

Pedagodzy przygotowani do wspierania rozwoju mechanizmów uczenia się dzieci.

Specjalista, który w razie trudności społeczno-emocjonalnych uczniów, jest w stanie włączyć ich w zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne.

Nauczyciele/specjaliści przygotowani do udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć specjalistycznych lub dydaktyczno-wyrównawczych (adekwatnie do potrzeb uczniów).

Nauczyciele współpracujący z zatrudnionymi w placówce specjalistami (takimi jak np. psycholog, terapeuta, pedagog, logopeda czy neurologopeda czy inni specjaliści adekwatnie do występujących potrzeb).

Baza dydaktyczna



Wszelkiego rodzaju pomoce zapewniające dodatkową stymulację sensoryczną, np. wzrokową czy dotykową (w tym m.in. poprzez żywe kolory, wyraźną fakturę).

W przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym przydział do sal, które są kolorowe, interesujące wizualnie.

Współpraca z grupą rówieśniczą/społecznością uczniowską

Kształtowanie właściwych postaw uczniów – akceptacji rówieśnika poszukującego wrażeń sensorycznych, z uwzględnieniem współdziałania.

Stwarzanie okazji do kontaktów z rówieśnikami, którzy są aktywni fizycznie, ale potrafią wykorzystywać energię w ustrukturalizowany sposób (wraz z nadzorowaniem ich aktywności, aby zapobiec ewentualnym wybuchom agresji i zwiększyć umiejętność hamowania emocji).

Podczas realizacji wspólnych projektów dobieranie uczniowi takich rówieśników, którzy będą w stanie tolerować jego zachowania.

Angażowanie ucznia do działań, w których może wykazać się swoimi mocnymi stronami, odnieść sukces.

Współpraca ze środowiskiem domowym ucznia

Wspólne wypracowanie z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia efektywnych metod postępowania.

Uświadamianie dziecku, że inne osoby mogą się źle czuć z jego nadmierną potrzebą wrażeń sensorycznych, uczenie respektowania potrzeb innych osób.

Mobilizowanie do zajęć pozalekcyjnych adekwatnie do potrzeb sensorycznych ucznia (tzn. takich, które dostarczają dużej porcji bodźców do mięśni i stawów – np. pływanie, gimnastyka).

Współpraca ze środowiskiem lokalnym

Stwarzanie szans na wzajemne poznanie (np. poprzez organizowanie i udział w imprezach okolicznościowych).

Włączanie dziecka w życie społeczności lokalnej.

Opracowanie własne.

Dodatkowo konieczna jest realizacja wskazań dotyczących miejsca oraz metod/form pracy adekwatnie do potrzeb uczniów podwrażliwych sensorycznie.

Tabela 6. Wskazania do pracy z dzieckiem poszukującym wrażeń sensorycznych

Miejsce



W razie konieczności wyznaczanie przestrzeni osobistej uczniowi (np. taśmą malarską), przy zachowaniu uporządkowanego charakteru sali (m.in. ławki w rzędach).

Stworzenie miejsca, w którym uczeń może się wyciszyć w przypadku nadmiernej stymulacji.

Metody/formy pracy

Umożliwianie uczniowi angażowania się w zadania wymagające aktywności ruchowej.

W przypadku młodszych uczniów do rozważenia umożliwienie siedzenia na piłce gimnastycznej przy ławce (po konsultacji z prowadzącym terapeutą SI).

Dopilnowanie, aby uczeń doprowadzał zadania do końca (pomocne mogą być przypomnienia wizualne, m. in. z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych).

Podczas prowadzenia lekcji - w razie potrzeby - zlecenie uczniowi obowiązków, które łączą się z dodatkową aktywnością ruchową i wysiłkiem fizycznym tak, aby utrzymać jego pobudzenie na optymalnym poziomie, pozwalanie na zajmowanie rąk materiałami sensorycznymi (np. podczas słuchania).

Dostarczanie dodatkowej stymulacji sensorycznej, gdy uczeń pracuje nad zadaniami generującymi niewielką liczbę bodźców.

Opracowanie (przy współdziałaniu terapeuty SI) niezawodnych technik zaspokajania przez dziecko aktywności i stosowanie ich adekwatnie do potrzeb; będą one pomocne również, gdy uczeń dłużej pracuje umysłowo (niech robi sobie przerwy na intensywne ćwiczenia fizyczne); podczas wykonywania zadań umysłowych pomocna może być ruchoma powierzchnia do siedzenia (np. piłka terapeutyczna, poduszka na krzesło – po konsultacji z prowadzącym terapeutą SI).

Inne

Wykorzystywanie głębokiego ucisku, aby uspokoić dziecko, gdy jest nadmiernie pobudzone.

W razie potrzeby zaangażowanie jednego lub kilku pracowników szkoły (np. woźną, bibliotekarkę, itp.), którzy mogliby zlecać uczniowi pracę fizyczną wymagającą uruchomienia mięśni i stawów (np. noszenie książek i pomocy dydaktycznych, przenoszenie krzesła, przesuwanie mebli), najlepiej w regularnych odstępach czasu w ciągu dnia albo gdy dziecko zaczyna poszukiwać wrażeń sensorycznych.

Wyznaczenie konkretnej osoby na terenie szkoły (np. pedagoga szkolnego) do opieki nad dzieckiem w chwilach jego nadmiernego pobudzenia, istotnie zwiększonej ruchliwości czy niepokoju (u młodszych uczniów przydatny może okazać się również plecak sensoryczny z pomocami zaleconymi przez terapeutę SI).

Uświadamianie uczniowi kiedy wykazuje potrzebę dodatkowych wrażeń zmysłowych, aby wówczas potrafił odsunąć się od innych osób, dopóki nie zaspokoi swoich potrzeb sensorycznych w stosowny sposób.

Przygotowanie dziecka na intensywną interakcję z innymi ludźmi poprzez wcześniejsze zaangażowanie go w aktywność dostarczającą bodźców do mięśni i stawów (pchanie, ciągnięcie, bieganie, skakanie).

W razie potrzeby umożliwienie uczniowi korzystania ze sprzętu do długotrwałej aktywności fizycznej (lina do wspinania, rowerek treningowy) czy sprzętu do samouspokojenia (u młodszych dzieci mogą to być np. zabawki pozwalające zająć ręce czy materiały różnorodne dotykowo).



W czasie przerw w pracy umożliwianie słuchania muzyki przez słuchawki (przy zwiększonym zapotrzebowaniu na bodźce słuchowe).

Opracowanie własne.

2.2 Zaburzenia dyskryminacji sensorycznej – wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych na przykładzie zaburzeń dyskryminacji słuchowej

Dyskryminacja sensoryczna jest odpowiedzialna za rozróżnianie bodźców. Pozwala określić właściwości wrażeń zmysłowych oraz podobieństwa i różnice między nimi.

Dzieci z zaburzeniami różnicowania sensorycznego często potrzebują więcej czasu na przetwarzanie informacji pochodzących z zaburzonych zmysłów z uwagi na to, że mają trudności w interpretowaniu docierających do nich bodźców i nie robią tego tak szybko i automatycznie jak ich rówieśnicy. Spróbujmy prześledzić tę kategorię zaburzeń w oparciu o zmysł słuchu. Wybrałam go nieprzypadkowo. Przetwarzanie dźwięków, zwłaszcza mowy, ma istotne znaczenie dla funkcjonowania uczniów i ich osiągnięć szkolnych. O zaburzeniach dyskryminacji słuchowej mówimy wówczas, gdy u dziecka występują nieprawidłowości w rozumieniu mowy pomimo dobrego słuchu. Trudności mogą dotyczyć np. rozpoznawania dźwięków, lokalizacji ich źródła, różnicowania długości i wysokości dźwięków, naśladowania melodii, rytmu, powtarzania słów, zdań, zwłaszcza w odpowiedniej kolejności, rozumienia mowy w obecności bodźców zakłócających. Dziecko z zaburzeniami dyskryminacji słuchowej może mieć problem ze zrozumieniem kierowanych do niego wypowiedzi, zwłaszcza gdy towarzyszy im hałas lub są zniekształcone np. przez złą akustykę sali (pogłos). Może mieć trudności w poprawnym odtwarzaniu poznanych słów. Prozodia może być również nieprawidłowa (np. mowa może być przesadnie głośna, szybka lub wolna i cicha, monotonna, czemu często towarzyszy brak płynności wypowiedzi). Mogą występować opóźnienia ekspresji mowy, które wynikają z nieprawidłowych procesów różnicowania słuchowego. Dzieci takie szybko się rozpraszają, wyłączają, męczą podczas czynności wymagających dłuższego słuchania czy dłuższych rozmów.

Prześledźmy to na poniższym przykładzie.

o Dziecko z zaburzeniami różnicowania słuchowego

Ania rozpoczęła realizację wychowania przedszkolnego w wieku 3 lat i 10 miesięcy. Po nieco dłuższej obserwacji nauczycielka w przedszkolu zwróciła uwagę na ubogi zakres mowy czynnej dziewczynki. Ania wypowiadała się zazwyczaj używając pojedynczych, krótkich słów. Dłuższe słowa pojawiały się w jej mowie sporadycznie. Myliła głoski. Generalnie unikała wypowiedzi słownych. Brała udział w zajęciach grupowych. Gdy polecenie było kierowane do całej grupy, wykonywała je razem z innymi dziećmi. Nie reagowała natomiast na polecenia kierowane bezpośrednio do niej. Nauczycielka zasugerowała rodzicom, aby zgłosili się z córką na badanie słuchu. Jednak wypadło ono prawidłowo.

Ania właśnie skończyła pięć lat. Nadal buduje krótsze wypowiedzi niż rówieśnicy (zazwyczaj złożone z kilku słów). Reaguje tylko na część poleceń. Nie bawi się z dziećmi. Nie podejmuje



zabaw „na niby”. Preferuje zabawy konstrukcyjne (klocki). Bardzo lubi rysować. Proponowane zadania oparte na umiejętnościach wzrokowo-manipulacyjnych wykonuje prawidłowo i bardzo chętnie. Kiedy się na nich skupia, wydaje się odcinać od świata, nie reaguje na polecenia dopóki nie skończy podjętego przez siebie działania. Często odpowiada nie na temat. Powtarza określone zwroty, słowa. Zdarza się, że bije dzieci. Nie reaguje na muzykę, piosenki. Znajoma mamy – ku przerażeniu rodziców – zasugerowała zespół Aspergera.

Pobieżne diagnozy nie-specjalistów z reguły niczego dobrego nie wróżą. Zachowania dziecka z zespołem Aspergera oraz dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego (choć bywają przez niektóre osoby mylone) w rzeczywistości są różne w wielu aspektach. Na czym polegają te różnice? Popatrzymy na poniższe sfery rozwoju.

Tabela 7. Różnice w funkcjonowaniu dzieci z zespołem Aspergera i dzieci z zaburzeniami różnicowania słuchowego.

Sfera rozwoju	Dziecko z zespołem Aspergera	Dziecko z zaburzeniami różnicowania słuchowego
Naśladownictwo	Zazwyczaj nie naśladuje. Dostyc rzadko udaje się uaktywnić tę umiejętność terapeutom/nauczycielom pracującym z dzieckiem z zespołem Aspergera.	Prawidłowe. Gdy dziecko czuje się bezpiecznie, uczestniczy we wszystkich formach aktywności opartych na naśladownictwie.
Percepcja wzrokowa	Często obniżony poziom syntezy wzrokowej ze względu na trudności z centralną koherencją.	Prawidłowa, o ile nie występują inne trudności poza zaburzeniami różnicowania słuchowego.
Pamięć	Pamięć asocjacyjna, oparta na skojarzeniach. Dziecko z zespołem Aspergera zazwyczaj nie uczy się na błędach.	Dziecko z zaburzeniami różnicowania słuchowego może mieć problem z zapamiętywaniem informacji odbieranych drogą słuchową. Trudność nie tyle dotyczy samego procesu zapamiętywania, co opracowania odbieranych bodźców słuchowych (w konsekwencji przekłada się to na zapamiętywanie).
Motoryka	Sprawność manualna, koordynacja, równowaga, chwyt, napięcie mięśniowe mogą być nieprawidłowe, choć nie jest to cecha diagnostyczna osób z zespołem Aspergera.	Prawidłowa, jeśli nie występują dodatkowe trudności poza zaburzeniami różnicowania słuchowego.
Język	Może mówić zbyt dużo lub zbyt mało. Brak spójności rozmowy. Osobliwy dobór słów. Powtarzające się wzorce mowy. Często pozornie doskonała ekspresja mowy i pedantyczny język	Zaburzone mechanizmy nabywania języka i reprezentacji językowych.



Sfera rozwoju	Dziecko z zespołem Aspergera	Dziecko z zaburzeniami różnicowania słuchowego
	Formalny. Słabsze rozumienie słów, obejmujące błędne interpretowanie dosłownych lub pośrednich znaczeń.	
Wiedza	Często dobrze rozwinięta wiedza encyklopedyczna (zwłaszcza dotycząca szczególnych zainteresowań dziecka z zespołem Aspergera). Słabo rozwinięta wiedza proceduralna.	Często lepiej rozwinięta wiedza proceduralna niż wiedza encyklopedyczna.
Komunikacja niewerbalna (mimika, gesty, pantomimika)	Słaba, nieadekwatna lub niezintegrowana z zachowaniami społecznymi i emocjami.	W sytuacjach, w których dziecko czuje się bezpiecznie – prawidłowa.
Sfera społeczna	Słaba wzajemność w interakcjach społecznych. Obniżona jakość reakcji społecznych.	Może pojawiać się wycofanie na skutek napotykanym trudności w sferze recepcji i ekspresji mowy, zwłaszcza w nowym, nieznanym środowisku. Wśród przyjaznych, znanych osób, interakcje społeczne - prawidłowe (o ile nie są oparte na rozbudowanych, nowych, dłuższych wypowiedziach słownych).

Opracowanie własne.

A jak funkcjonuje dziecko z zaburzeniami różnicowania słuchowego, gdy realizuje już obowiązki szkolny?

Prześledźmy to na przykładzie.

W szkole dziewięcioletnia Ania pozostaje raczej na uboczu. W czasie przerw szuka spokojniejszych miejsc. Na lekcji dosyć często gubi wątek wypowiedzi nauczyciela, ponieważ bardziej skupia się na jego głosie niż na treści. Nadal ma trudności ze zrozumieniem wypowiedzi innych osób. Sama myli podobne dźwięki mowy, zniekształca podobnie brzmiące słowa, błędnie je wymawia i zapisuje. Ma problemy ze zrozumieniem czytanego na głos tekstu, zarówno przez siebie, jaki i kogoś innego. Bardzo dużą trudność sprawia jej podążanie za złożonymi instrukcjami, wykonywanie zadań składających się z kilku etapów, zwłaszcza gdy ich realizacja jest odroczone w czasie. Nie rozumie, dlaczego rówieśnicy tak bardzo zachwycają się pewnymi utworami muzycznymi. Nie lubi też języków obcych. W trakcie pracy na lekcji szybko się męczy. Staje się wówczas nadrucliwa. Czasem przytłoczona informacjami odczuwa gniew, innym razem ma ochotę się rozplakać. W kontaktach z innymi osobami zdarza się, że



niewłaściwie odczytuje intencje usłyszanych wypowiedzi, a i jej samej trudno odpowiednio modulować głos podczas konwersacji (trudności mogą być jeszcze większe podczas rozmowy np. przez telefon). W sytuacjach ekspozycji społecznej (np. gdy odpowiada przy tablicy, przed klasą) zazwyczaj odczuwa lęk. Ma obniżoną samoocenę.

Uczniowie z zaburzeniami różnicowania słuchowego mają problemy z dekodowaniem informacji werbalnych. Wykazują deficyty uwagi i pamięci słuchowej. Trudności sprawia im zapamiętywanie piosenek, wierszyków, nowych informacji, ciągów wyrazów, sekwencji dźwięków, tabliczki mnożenia (jak również obliczeń parcjalnych w wieloetapowym działaniu), postępowanie się alfabetem, poprawne pisanie, czytanie ze zrozumieniem, rozumienie kierowanych do nich wypowiedzi. Towarzyszy temu wolniejsza reakcja na informacje słuchowe oraz słabsza organizacja pracy. Problemy pojawiają się również podczas rozmowy z innymi osobami, prowadzeniem prawidłowej konwersacji. Jeśli dziecko nie otrzyma właściwej pomocy, ucierpi na tym rozwój wszystkich umiejętności kluczowych. Stabiej nie tylko będzie funkcjonować komunikowanie się w języku polskim i językach obcych (w mowie i piśmie), porządkowanie i analiza informacji werbalnych (z różnych źródeł) czy aktywność społeczna (w dużej mierze oparta przecież na komunikacji), ale również rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin, w tym z zakresu matematyki, czy wykorzystanie metod i narzędzi wywodzących się z informatyki (jeśli będzie się to wiązać np. ze zrozumieniem poleceń werbalnych, zwłaszcza tych wieloetapowych). Niestety, napotykanne trudności z dużym prawdopodobieństwem mogą obniżyć samoocenę dziecka i jego motywację do podejmowania efektywnych działań, również w społeczności uczniowskiej. Dziecko może szybciej reagować lękiem przewidując potencjalne niepowodzenia.

Jak dziecku pomóc?

Wskazana m.in. adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia z zaburzeniami różnicowania słuchowego.

Tabela 8. Adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia z zaburzeniami różnicowania słuchowego.

Zasoby kadrowe (ewentualnie dobra współpraca ze środowiskiem lokalnym mogąym zaspokoić wybrane potrzeby uczniów)

Specjalista prowadzący indywidualny trening słuchowy (np. Metodą Tomatisa, Metodą Kjelda Johansena-IAS, Metodą Warnkego) – zazwyczaj poza szkołą.

Pedagodzy przygotowani do wspierania rozwoju mechanizmów uczenia się dzieci.

Logopeda, który obejmie ucznia z opóźnionym rozwojem ekspresji mowy zajęciami logopedycznymi.

Specjalista, który w razie trudności społeczno-emocjonalnych uczniów, jest w stanie włączyć ich w zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne.

Nauczyciele/specjaliści przygotowani do udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć specjalistycznych lub dydaktyczno-wyrównawczych; (adekwatnie do potrzeb uczniów).



Nauczyciele współpracujący z zatrudnionymi w placówce specjalistami (takimi jak np. psycholodzy, terapeuci, pedagodzy, logopedzi czy neurologopedzi i inni specjaliści adekwatnie do występujących potrzeb).
Baza dydaktyczna
Unikanie przydziału do sal o złych warunkach akustycznych (sale z pogłosem).
Współpraca z grupą rówieśniczą/społecznością uczniowską
Kształtowanie właściwych postaw uczniów – akceptacji rówieśnika z zaburzeniami różnicowania słuchowego, z uwzględnieniem współdziałania i w razie potrzeby niesienia pomocy. Stwarzanie okazji do kontaktów z rówieśnikami, angażowanie do wspólnych projektów, pracy grupowej. Angażowanie ucznia do działań, w których może wykazać się swoimi mocnymi stronami, odnieść sukces.
Współpraca ze środowiskiem domowym ucznia
Wspólne wypracowanie z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia efektywnych metod postępowania; w razie potrzeby zapewnienie opiekunom koniecznego wsparcia. Mobilizowanie dziecka do utrwalania nowo nabywanych umiejętności poprzez częstsze ich powtarzanie. Rozwijanie prawidłowej motywacji do wypowiadania się i uczenia. W razie potrzeby uczenie wyrażania potrzeb i stanów emocjonalnych w sposób czytelny i aprobowany społecznie. Mobilizowanie do zajęć pozalekcyjnych adekwatnie do mocnych stron ucznia.
Współpraca ze środowiskiem lokalnym
Stwarzanie szans na wzajemne poznanie, m.in. poprzez organizowanie i udział w imprezach okolicznościowych. Włączanie dziecka w życie społeczności lokalnej.

Opracowanie własne.

Zasadne jest również zapewnienie dodatkowego wsparcia.

Tabela 9. Wskazania do pracy z dzieckiem z zaburzeniami dyskryminacji słuchowej

Miejsce
Umożliwienie uczniowi zajęcia dogodnego miejsca w sali, aby mógł dobrze słyszeć słowa nauczyciela.
Metody/formy pracy
Kierowanie do ucznia krótkich, prostych wypowiedzi, zadbanie o ich wyrazistość oraz dosyć wolne tempo mówienia, rozważne stosowanie pojęć. Pozostawianie dodatkowego czasu na przetworzenie informacji werbalnych. Upewnianie się czy uczeń usłyszał i zrozumiał wypowiedź słowną, polecenie (pomocne może okazać się zapisywanie wyrażen kluczowych czy poleceń na tablicy).



Unikanie angażowania ucznia do głośnego czytania, recytowania, śpiewania na forum klasy.

W trakcie komunikacji odwoływanie się również sfery niewerbalnej przekazu (wykorzystywanie kontaktu wzrokowego, mimiki, gestów).

Stosowanie zasady pogłębłości (pomocne mogą się okazać technologie informacyjno-komunikacyjne, m.in. programy multimedialne, pomoce audiowizualne).

W niekorzystnych warunkach akustycznych korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu wspomagania funkcji słuchowych ucznia (słuchanie wypowiedzi nauczyciela przez słuchawki pozwoli na lepsze ich zrozumienie i jednocześnie wyciszy inne dźwięki).

Pozostawianie uczniowi dodatkowego czasu na sformułowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Częstsze podchodzenie do dziecka w trakcie zajęć lekcyjnych, sprawdzanie efektów realizowanych przez ucznia działań.

Inne

Uwzględnianie aktualnego samopoczucia ucznia i czynników psychologicznych (m.in. zmęczenia, frustracji).

Opracowanie własne.

2.3 Zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym – podtypy

O zaburzeniach motorycznych o podłożu sensorycznym (rys.1) możemy mówić wówczas, gdy reakcje ruchowe, które powstają w oparciu o informacje dostarczane przez zmysły, są niewłaściwe. Dzieci z takimi zaburzeniami mają trudności ze stabilizacją, ruchem, wykonywaniem sekwencji ruchów, np. podczas ubierania się. Jak pokazuje zamieszczony wcześniej wykres (rys.1), zaburzenia motoryczne dzielą się na dwa podtypy: zaburzenia posturalne i dyspraksję.

2.3.1 Zaburzenia posturalne – czy uczniowie wymagają wsparcia w nabywaniu kompetencji kluczowych?

Zaburzenia posturalne sprawiają, że dziecko ma złą postawę ciała. Z powodu słabego napięcia mięśniowego wydaje się luźne, wiotkie. Podczas siedzenia garbi się, osuwa się w ławce. Niektórzy żartują, że jest „w szponach potwora grawitacyjnego”. Takie dziecko szybko się męczy. Słabo chwyta przedmioty. Ma trudności z naciskaniem kłamek (jeżeli wymaga to użycia siły). Może mieć problem z jednoczesnym używaniem obu stron ciała. Trudno mu utrzymać równowagę. W młodszym wieku szkolnym, gdy siedzi na podłodze, może jeszcze układać nogi w literę „w” (tj. kolana kieruje do przodu, a stopy w bok i do tyłu) dla zachowania stabilności. Nie wpłynie to bezpośrednio na nabywanie kompetencji kluczowych. Uczeń zazwyczaj wymaga objęcia zajęciami korygowania wad postawy.



2.3.2 Dyspraksja – wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych

Dziecko z dyspraksją ma problemy z przekładaniem informacji sensorycznych na ruch fizyczny, zwłaszcza ruch niewyuczony (gdy wykonuje nowe dla siebie działania motoryczne) albo ruch wymagający wielu etapów. Może mieć trudności z obmyśleniem ruchu i sprawiać wrażenie niezgrabnego, gdy go wykonuje. W zakresie motoryki dużej dyspraksja będzie się objawiała niezdarnością, potykaniem się, wpadaniem na ludzi i przedmioty, a nawet częstszym uleganiem wypadkom. Gdy występuje w obszarze motoryki małej dziecko może mieć kłopoty z rysowaniem, kolorowaniem wewnątrz konturu, przerysowywaniem, wycinaniem, wklejaniem, czytelnym pisanem. Często psuje zabawki i inne przedmioty. Jeżeli dyspraksja dotyczy motoryki oralnej, dziecko ma problem z używaniem jamy ustnej, warg i języka. W okresie niemowlęcym może mieć problemy ze ssaniem, potykaniem i oddychaniem w skoordynowany sposób, później – z żuciem i połykaniem pokarmów. Jeżeli towarzyszy temu niedomykanie ust, będzie również występowało ślinienie się. Słaba koordynacja warg i języka przy wymawianiu słów może skutkować trudnościami ze zrozumieniem dziecka przez otoczenie. Należy nadmienić, że może być ono przy tym bardzo inteligentne.

Odwołajmy się choćby do jednego przykładu.

Zosia jest bystrą dziewczynką. Mimo to w szkole napotyka szereg trudności. Zmiana stroju na WF-ie jest ciągle dla niej dużym wyzwaniem. Przebiera się wolno i zazwyczaj ostatnia opuszcza szatnię. Stołówka szkolna też nie była dla niej przyjaznym miejscem. Zosia musiała donieść tacę z posiłkiem do stolika. Bywało, że wpadała na inne dzieci albo rozlewała coś. Poza tym jadła tak wolno, że zajmowało jej to całą przerwę. Dlatego teraz przynosi kanapki z domu. Do tego w oddzielnych pojemniczkach owoce i warzywa w kawałkach „na jeden kęs”. W trakcie zajęć lekcyjnych też pojawiają się problemy. Uczennica nie jest w stanie pisać na tyle szybko żeby móc zaliczyć kartkówkę. Pismo jest trudne do odczytania (nawet dla niej). Na lekcjach matematyki też nie jest łatwo. Choć dziewczynka rozumie treść zadań i wie jakie działania powinna wykonać, popełnia błędy podczas ich zapisywania, np. nie wyrównuje liczb w kolumnach i w rezultacie uzyskuje zły wynik. Poza tym zapisywanie działań zabiera jej dużo czasu. Muzyka i plastyka to kolejne „pola minowe”. Zosia ładnie śpiewa, ale nie jest w stanie utrzymać rytmu, gdy np. musi uderzać pałeczkami w takt muzyki. Jest kreatywna. Bez trudu potrafi wyobrazić sobie, co chce narysować, ale gdy już to realizuje, wszystko idzie nie tak. I oczywiście pracuje wolno! I do tego jeszcze lekcje WF-u! Dla niej na tych zajęciach jest po prostu za dużo ruchów i są za bardzo skomplikowane. Dobrze, że nauczyciel chociaż dzieli je na etapy. Dzięki temu Zosia wykonuje przynajmniej niektóre z nich. Prawdę mówiąc, gdyby tylko mogła najchętniej usiadłaby sobie gdzieś z boku i zajęła się czymś innym. Wie o tym, że jej mocną stroną są zdolności werbalne i wyobraźnia. Szkoda tylko, że na nich wymagania szkolne się nie kończą!

Dzieci z dyspraksją mają trudności z przetwarzaniem, koordynowaniem, planowaniem, sekwencjonowaniem ruchu. Będzie się to przekładać na problemy z organizowaniem tego co chcą fizycznie wykonać, a u niektórych również tego, co chcą powiedzieć. Problemem będzie uczestnictwo w nowych aktywnościach ruchowych, a dla niektórych również wykonanie



kilkuetapowej instrukcji ustnej, dokonanie wyboru, gdy opcji jest więcej niż dwie czy udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte. Utrzymanie porządku na ławce i w plecaku też często bywa arcytrudne. Nie dziwi zatem fakt, że szkoła często kojarzy im się z ciężką pracą. Na szczęście są i takie umiejętności, z którymi świetnie sobie radzą i to buduje ich pozytywne nastawienie i motywację do dalszego działania. Niemniej jednak dyspraksja będzie wywierać negatywny wpływ na umiejętności kluczowe, takie jak porozumiewanie się w języku polskim i językach obcych (w piśmie, rzadziej w mowie), kompetencje matematyczne (zwłaszcza jeżeli chodzi o zapisywanie działań) oraz umiejętność uczenia się. Pozostałe kompetencje kluczowe wydają się mniej zagrożone. Sfera społeczna np. zazwyczaj lepiej rozwija się niż u dzieci z zaburzeniami modulacji sensorycznej, jako że dzieci z dyspraksją z reguły nawiązują względnie trwałe relacje z rówieśnikami, którzy nie są zainteresowani aktywnościami ruchowymi. Nie zmienia to jednak faktu, że dyspraksja utrudnia uczniom funkcjonowanie.

Jak im pomóc?

Wskazana jest m.in. adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia z dyspraksją.

Tabela 10. Adaptacja warunków w szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej do potrzeb ucznia z dyspraksją.

Zasoby kadrowe (ewentualnie dobra współpraca ze środowiskiem lokalnym mogącym zaspokoić wybrane potrzeby uczniów)

Terapeuta integracji sensorycznej (zazwyczaj poza szkołą ze względu na wymagania dotyczące wielkości sali do terapii SI oraz koszty jej wyposażenia).

Logopeda przygotowany do objęcia dziecka z dyspraksją oralną zajęciami logopedycznymi.

Nauczyciele/specjaliści przygotowani do udzielania dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć specjalistycznych lub dydaktyczno-wyrównawczych (adekwatnie do potrzeb uczniów).

Nauczyciele współpracujący z zatrudnionymi w placówce specjalistami (takimi jak np. psycholog, terapeuta, pedagog, logopeda czy neurologopeda czy inni specjaliści adekwatnie do występujących potrzeb).

Baza dydaktyczna

Unikanie korzystania z łatwo tłukących się czy też łatwo psujących się pomocy.

Współpraca z grupą rówieśniczą/społecznością uczniowską

Kształtowanie właściwych postaw uczniów – akceptacji rówieśnika z dyspraksją, z uwzględnieniem współdziałania i w razie potrzeby niesienia mu pomocy.

Stwarzanie okazji do kontaktów z rówieśnikami, którzy nie są zainteresowani aktywnościami ruchowymi, potem – w razie potrzeby - aktywne wspieranie kontaktów między nimi.

Angażowanie ucznia do działań, w których może wykazać się swoimi mocnymi stronami, odnieść sukces.



Współpraca ze środowiskiem domowym ucznia

Wspólne wypracowanie z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia efektywnych metod postępowania; w razie potrzeby zapewnienie opiekunom koniecznego wsparcia.

Mobilizowanie do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, w których uczeń może zabłysnąć (adekwatnie do jego mocnych stron).

Współpraca ze środowiskiem lokalnym

Stwarzanie szans na wzajemne poznanie, m.in. poprzez organizowanie i udział w imprezach okolicznościowych.

Włączanie dziecka w życie społeczności lokalnej.

Opracowanie własne.

Konieczne jest również zapewnienie dodatkowego wsparcia.

Tabela 11. Wskazania do pracy dzieckiem z dyspraksją.

Miejsce

Posadzenie ucznia w tej części sali, gdzie jest otwarta przestrzeń i jak najmniej przeszkód utrudniających poruszanie się (otoczenie powinno mieć charakter uporządkowany, ale nie nadmiernie złożony czy przepętniony).

Metody/formy pracy

Angażowanie ucznia do zadań, podczas których trzeba jak najmniej używać umiejętności ruchowych.

Gdy to możliwe zastępowanie odpowiedzi pisemnych ustnymi (pomocne mogą się również okazać technologie informacyjno-komunikacyjne zastępujące pisanie).

Można rozważyć, aby na lekcjach matematyki uczeń zapisywał działania np. na papierze milimetrowym (co powinno pomóc w prawidłowym zapisywaniu liczb w kolumnach); w tym celu można również wykorzystać technologie informacyjno-komunikacyjne.

Unikanie angażowania ucznia w aktywności wymagające użycia łatwo tłukących się czy łatwo psujących się przedmiotów.

Ze względu na fakt, że dyspraksja zaburza wyczucie czasu wskazane, aby uczeń podczas wykonywania zadań korzystał np. z minutnika czy klepsydry albo odpowiedniego oprogramowania na komputerze.

Dzielenie dłuższych zadań na etapy.

Uwzględnianie wolniejszego tempa pracy.

Jeżeli uczeń nie zdąży z wykonaniem zadania w klasie, umożliwianie mu dokończenia go w domu.

Wprowadzanie pisania prac na komputerze.

W razie potrzeby dzielenie wieloetapowej instrukcji czy dłuższych zadań na etapy, zastępowanie pytań otwartych - zamkniętymi.



Mobilizowanie dziecka do utrzymywania porządku na ławce oraz właściwej organizacji działań (pomocne może być korzystanie z planów – w formie pisemnej lub wizualnej, również z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych).

Na lekcjach wychowania fizycznego dzielenie nowych zadań motorycznych na etapy, uczenie realizacji każdego z nich oddzielnie, łączenie zdobytych umiejętności oraz stopniowe generalizowanie ich na nowe czynności ruchowe; pomocne będzie również demonstrowanie jak daną aktywność należy wykonać.

Inne

Wcześniejsze zapoznanie dziecka z nowym otoczeniem, w którym może napotykać trudności (w sferze motorycznej).

W celu poprawy organizacji działań ucznia wyznaczanie mu prostych, ale ustrukturalizowanych czynności wymagających dużego wysiłku fizycznego (ciągnięcie, pchanie, np. pudła z piłkami z sali gimnastycznej na boisko).

Wszyscy nauczyciele (ze szczególnym uwzględnieniem nauczyciela plastyki, muzyki i wychowania fizycznego) oraz pracownicy stołówki (jeżeli dziecko korzysta z obiadów szkolnych) powinni być świadomi trudności ucznia.

Należy pamiętać, że uczeń z dyspraksją nie ma dobrej orientacji w przestrzeni – łatwo się gubi i często nie jest w stanie dopilnować własnych rzeczy.

Opracowanie własne.

Podsumowanie



Podsumowanie



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej



Podsumowanie

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego to zagadnienie złożone, składające się z różnych kategorii i podtypów. Co więcej, u wielu dzieci z SPD występuje więcej niż jeden wzorec zaburzeń (często np. zaburzenia różnicowania w ogóle nie występują bez zaburzeń modulacji albo zaburzeń ruchowych o podłożu sensorycznym). Ponadto u różnych osób trudności mogą się ujawniać w przetwarzaniu informacji pochodzących z różnych zmysłów. SPD mogą dodatkowo towarzyszyć choroby współistniejące czy inne zaburzenia (nie związane z przetwarzaniem sensorycznym). Dlatego tak ważne jest przeprowadzenie rzetelnej diagnozy. W razie wątpliwości czy mamy do czynienia jedynie z SPD powinna być to diagnoza wielospecjalistyczna: medyczna, psychologiczna, pedagogiczna, logopedyczna oraz innych specjalistów (w tym np. terapeuty integracji sensorycznej czy surdopedagoga). Prawidłowo postawiona diagnoza umożliwi podjęcie efektywnych, zgodnych z potrzebami dziecka oddziaływań. Ważne jest, aby uczeń został objęty wszystkimi zaleconymi formami pomocy. W przypadku uczniów z SPD szczególną rolę pełni niewątpliwie terapia integracji sensorycznej ze względu na potwierdzoną wysoką skuteczność (na co wskazują wyniki randomizowanych badań kontrolnych¹.)

¹ Wyniki takich badań można znaleźć m.in. w książce Lucy Jane Miller – „Dzieci w świecie doznań.” (Gdańsk, 2016) – str. 429-437

Bibliografia



Bibliografia



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej

Bibliografia

1. Attwood Tony (2013), Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik. Harmonia Universalis, Gdańsk.
2. Bogdanowicz M. (2008), Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
3. Bradgon A. D., Gamon D. (2003), Kiedy mózg pracuje inaczej. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
4. De Clercq H. (2005), Autyzm od wewnątrz. Poradnik. Fraszka Edukacyjna, Otwock.
5. Dryden G., Vos J. (2003), Rewolucja w uczeniu. Zysk i S-ka, Poznań.
6. Eliot L. (2010), Co się tam dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia. Media Rodzina, Poznań.
7. Faherty C. (2016), Autyzm...co to dla mnie znaczy? Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Ferland F.(2008), Rozwój dziecka na co dzień. Od kotłyski do szkolnej ławki. Klub dla Ciebie, Warszawa.
9. Geppert-Coleman G., Mailloux Z., Smith-Roley S. (2004), Sensory Integration. Answers for Parents. Pediatric Therapy Network, Torrance.
10. Goddard Blythe S. (2011), Jak osiągnąć sukcesy w nauce? Uwaga, równowaga i koordynacja. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Harpur J., Lawlor M., Fitzgerald M. (2012), Interwencje społeczne dla nastolatków z zespołem Aspergera. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
12. Jodzis D. (2013), Dysfunkcje integracji sensorycznej a sprawność językowa dzieci w młodszym wieku szkolnym. Harmonia Universalis, Gdańsk.
13. Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2014), ADHD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
14. Kozubski W., Liberski P. P. (red.) (2008), Neurologia. Podręcznik dla studentów medycyny. PZWL, Warszawa.
15. Kranowitz C. S. (2012), Nie zgrane-dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie. Harmonia Universalis, Gdańsk.
16. Kranowitz C. S. (2012), Nie zgrane-dziecko. Zajęcia dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego. Harmonia Universalis, Gdańsk.
17. Krasowicz-Kupis G. (red.) (2006). Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.



18. Leonard L. B. (2006), SLI – Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego. O dzieciach, które nie potrafią mówić. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
19. Ławicka Joanna – Nie jestem kosmitą. Mam zespół Aspergera. Seven Heroes, Wrocław.
20. Maas V. F. (1998), Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów. WSiP, Warszawa.
21. McMinn J. (2006), Pomóż dziecku z... zaburzeniami mowy i komunikacji językowej. K.E. Liber, Warszawa.
22. Michałowicz R., Józwiak S. (2000), Neurologia dziecięca. Urban & Partner, Wrocław.
23. Miller L. J. (2016), Dzieci w świecie doznań. Jak pomóc dzieciom z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego? Harmonia Universalis, Gdańsk.
24. Minahan J., Rappaport N. (2014), Kod zachowania. Jak rozszyfrować i zmienić najtrudniejsze zachowania. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
25. Minahan J. (2016), Kod zachowania – przewodnik. Strategie, narzędzia i interwencje wspierające uczniów przejawiających zachowania lękowe lub opozycyjne. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
26. Mountstephen M. (2011), Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i w szkole. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
27. Odowska-Szlachcic B. (2013), Metoda integracji sensorycznej we wspomaganie rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego. Harmonia Universalis, Gdańsk.
28. Odowska-Szlachcic B. (2012), Terapia integracji sensorycznej. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego. Harmonia Universalis, Gdańsk.
29. Odowska-Szlachcic B. (2013), Terapia integracji sensorycznej. Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami. Harmonia Universalis, Gdańsk.
30. Odowska-Szlachcic B., Mierzejewska B. (2013), Wzrok i słuch – zmysły wiodące w uczeniu się w aspekcie integracji sensorycznej. Harmonia Universalis, Gdańsk.
31. Pąchalska M. (2007), Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
32. Pisula Ewa (2012), Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
33. Pisula Ewa (2012), Autyzm - przyczyny, symptomy, terapia. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.



34. Przyrowski Z. (2016), Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii. EMPIS, Warszawa.
35. Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku 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. z dnia 24 lutego 2017, poz. 356).
36. Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 29 sierpnia 2017, poz. 1611).
37. Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 31 sierpnia 2017, poz. 1658).
38. Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).
39. Reid G. (2005), Dysleksja. K. E. Liber, Warszawa.
40. Senderski A. (2002), Diagnostyka centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Algorytm postępowania diagnostycznego. IFiPS, Warszawa.
41. Timms L. A. (2012), Pomoc dla nastolatków ze spektrum zaburzeń autystycznych w radzeniu sobie z przyjaźnią, uczuciami, konfliktami ...i wiele innych. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
42. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe
43. Winczura B. (red.) (2012), Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju. Impuls, Kraków.
44. Winczura B. (2012), Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju.
45. Wójcik M (2014), Rola terapeuty integracji sensorycznej w procesie autorehabilitacji dziecka z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin.
46. Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, s. C 189/6 - C189/9. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
47. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 30.12.2006, s. L 394/13, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
48. Zawadzka E. (2013), Świat w obrazach u osób po udarach mózgu. Difin, Warszawa.

Załączniki



Załączniki



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej



Załączniki

o Załącznik 1

Poniżej przedstawiam kilka podstawowych propozycji aktywności przydatnych do usprawniania przetwarzania sensorycznego. Zaczepnęłam je z ogromnego dorobku jednej z najbardziej znanych terapeutek SI, C. S. Kranowitz (2012). Angażując dziecko w daną aktywność należy pamiętać, że we wszystkich działaniach potrzebuje ono poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia ze strony osoby dorosłej i humoru. Warto rozpoczynać od działań, które odpowiadają wiekowi rozwojowemu naszego podopiecznego. To pozwoli mu na stopniowe opanowywanie kolejnych umiejętności. Podążanie za zainteresowaniami ucznia i wplatanie ich do codziennych aktywności również może poprawić jego motywację do wykonywania nawet monottonnych działań. W przypadku nowych, trudnych czynności, warto je wykonywać metodą małych kroczków. Może zdarzyć się i tak, że nasz podopieczny nie zechce podjąć proponowanej aktywności albo zakończy się ona niepowodzeniem. Być może nie był to właściwy moment. Warto poczekać i po pewnym czasie spróbować jeszcze raz albo wykorzystać elementy danej aktywności podczas realizacji innej.

Na koniec krótka uwaga: przedstawione tu propozycje nie zastąpią terapii integracji sensorycznej ani diety sensorycznej (jeśli jest potrzebna). Każde dziecko, którego reakcje sugerują możliwość występowania SPD, powinno mieć dokonaną ocenę przebiegu rozwoju procesów integracji sensorycznej i w razie potrzeby zostać objęte terapią SI.

Rozpocznijmy od przykładów aktywności rozwijających zmysł proprioceptywny. Przypomnijmy, głównym zadaniem propriocepcji jest zwiększenie świadomości ciała, wspomaganie kontroli motorycznej oraz planowania motorycznego. Rozwój propriocepcji zwiększa również poczucie emocjonalnej stabilności, co jest istotne m.in. w przypadku dzieci nadwrażliwych sensorycznie. Przewidując np. wybuch emocjonalny, można temu zapobiec wprowadzając odpowiedni rodzaj aktywności. Oto jedna z propozycji.

„Trzymaj ścianę!”

Zakres wieku rozwojowego: od ukończenia 3 r.ż. do wieku nastoletniego.

Przygotowanie: wprowadzeniem do ćwiczenia może być żartobliwe stwierdzenie „Ojej! Ściana się przewraca! Szybko, przytrzymajmy ją mocno obiema rękami!” (Jeżeli dziecko jest bojaźliwe albo bierze żarty dosłownie, można powiedzieć „Poudawajmy, że ściana się przewraca!”. Jeśli jest duże – „Trzymaj ścianę!”).

Co może zrobić dziecko:

- o z całej siły popychać ścianę rękoma, licząc przy tym co najmniej do piętnastu,
- o dociskać do ściany różne części ciała: głowę i plecy, biodra i ramiona (na przemian), pośladki, stopy (podczas leżenia na podłodze).

Korzyści:



- o silny nacisk stawów stymuluje układ proprioceptywny i daje uspokajające efekty,
- o naciskanie różnych części ciała wzmacnia świadomość ciała,
- o nierealne założenie tego ćwiczenia zazwyczaj pobudza dzieci do śmiechu, obniża napięcie i pomaga w integracji z rówieśnikami.

Poniżej przedstawiam listę ćwiczeń wysiłkowych o podobnym działaniu przeznaczonych do wykonywania głównie w domu (jako propozycje do wykorzystania przez rodziców)

1. Noszenie, pchanie, ciągnięcie ciężkich przedmiotów:

- o noszenie koszy z klockami, zabawkami, pomocami sportowymi,
- o wpychanie lub ciągnięcie poszewki wypełnionej pluszakami lub innymi zabawkami na podest, górkę, schody,
- o ciągnięcie innych dzieci na kocu, prześcieradle,
- o podczas podróży ciągnięcie małej walizki na kołkach,
- o przepychanie lub ciągnięcie pudełka lub walizki wypełnionej ciężkimi przedmiotami (mogą być książki) przez cały pokój,

2. Wypełnianie obowiązków domowych:

- o ścieranie kurzu,
- o zmiatanie,
- o zmywanie mopem,
- o noszenie kosza z praniem,
- o wytarcie stołu po jedzeniu,
- o skrobanie gąbką brudnych powierzchni,
- o zasuwanie krzesel po posiłku,
- o noszenie wiadra z wodą do mycia podłóg, konewki z wodą do podlewania roślin,
- o mycie okien używając płynu w spreju,
- o mycie samochodu,
- o kąpanie psa,
- o wspólne przemeblowanie pokoju,
- o zmiana pościeli.

3. Pomaganie w ogrodzie:

- o koszenie trawy,
- o grabienie liści,



- o pchanie taczki,
- o kopanie dołków podczas sadzenia kwiatów.
- o Zabawy z rówieśnikami:
- o bitwa na poduszki,
- o siłowanie się, np. na ręce.

4. Inne przydatne aktywności:

- o jazda na rolkach albo wrotkach pod górę,
- o budowanie drewnianych konstrukcji/przedmiotów, które wymagają wbijania gwoździ, szlifowanie ich papierem ściernym,
- o robienie bazy z kilku koców naciągniętych na krzesła,
- o łapanie, odbijanie i turlanie ciężkiej piłki,
- o otwieranie innym drzwi,
- o rysowanie kredą na chodniku w pozycji na czworakach,
- o naśladowanie chodu zwierząt (np. kaczki, niedźwiedzia, kraba).

o **Załącznik 2**

Poniżej przedstawiam przykładową, prostą aktywność, która może pomóc w usprawnieniu umiejętności oralno-motorycznych. Przypomnę, że rozwój powyższych umiejętności wpływa na usprawnienie jedzenia pokarmów stałych, badanie ustami przedmiotów, poprawi oddychanie. Wpłyne też pozytywnie na takie umiejętności jak unoszenie i trzymanie głowy, płacz, gaworzenie, porozumiewanie się za pomocą języka, widzenie obuoczne, organizowanie swojego zachowania, samoregulację i uspokojenie.

„Mus jabłkowy przez słomkę” (do realizacji po konsultacji z rodzicami, którzy będą wyposażać dziecko w mus z uwzględnieniem sposobu jego spożywania)

Zakres wieku rozwojowego: od 3 lat i 6 miesięcy do wieku nastoletniego.

Potrzebne przedmioty: mus jabłkowy, drobno przetarte owoce, budyń, jogurt, sok z kruszonym lodem lub gęsty shake, przezroczysta rurka PCV o długości około pół metra do zrobienia „zwariowanej słomki” albo zwykłe słomki do napojów (długie, cienkie słomki sprawiają więcej trudności podczas spożywania musu, krótkie i szerokie – mniej).

Przygotowanie: zawiąż węzeł na plastikowej rurce, żeby zrobić „zwariowaną słomkę”, nalej trochę musu do kubeczka, zachęć dziecko do spożycia go przez przygotowaną słomkę.

Co może zrobić dziecko: wessać mus albo dmuchać przez rurkę, żeby wytworzyć w musie bąbelki.



Jak zrobić to inaczej: użyj budyniu, częściowo zastygłej galaretki, przetartych gruszek lub innych owoców; zastąp mus shakiem, zrobionym np. z truskawek, banana i waniliowego serka (albo lodu zamiast serka, jeśli dziecko ma alergię na laktozę).

Korzyści:

- o przy wsysaniu jedzenia gęstszego od płynu dziecko musi przezwyciężyć opór, co stymuluje rozwój umiejętności oralno-motorycznych, a także wzrokowo-motorycznych,
- o ssanie jest czynnością organizującą zmysły i uspokajającą.

Narodowe Forum Doradztwa Kariery



Nasze publikacje
pozostałe publikacje serii
przygotowane w partnerstwie projektu



białostocka szkoła ćwiczeń
kompetencje kluczowe w praktyce szkolnej



Zapraszamy do lektury naszych kolejnych publikacji z serii: **Monika Zińczuk**: Rozwój Kompetencji Kluczowych (osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się) w trosce o minimalizację niepowodzeń szkolnych uczniów; **Alina Stankiewicz**: Kompetencje kluczowe w nauczaniu - uczeniu się biologii; **Marzanna Gawryluk**: Wykorzystanie statystyki opisowej na lekcji biologii w liceum; **Karolina Nikołajuk**: Innowacyjne metody wspierające lekcje chemii w szkole ponadpodstawowej; **Barbara Dudel, Izabela Sietejko**: Metoda WebQuest w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej; **Marta Małaszkiwicz**: Mnemotechniki i metody aktywizujące wspomagające zapamiętywanie słownictwa poprzez kojarzenie i wizualizowanie z włączeniem emocji, zmysłów i ruchu oraz twórczego działania; **Dorota Popławska**: Grafika komputerowa i animacja w szkole ponadpodstawowej





Karolina Nikočajuk



Innowacyjne metody wspierające
lekcje chemii w szkole ponadpodstawowej



Barbara Dudel
Izabela Sietejko



Metoda WebQuest
w procesie rozwijania kompetencji kluczowych
uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej



Marta Małaszkiwicz



Mnemotechniki i metody aktywizujące
wspomagające zapamiętywanie słownictwa
poprzez kojarzenie i wizualizowanie z włączeniem emocji,
zmysłów i ruchu oraz twórczego działania



Dorota Poptawska



Grafika komputerowa i animacja
w szkole ponadpodstawowej

