

Elżbieta Bednarz

Indywidualizacja procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu religijnym

Studia z Teorii Wychowania 7/2 (15), 75-99

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Elżbieta Bednarz

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Indywidualizacja procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu religijnym

Wprowadzenie

Z perspektywy współczesnej pedagogiki, indywidualizacja w inkluzyjnym procesie kształcenia, z uwagi na podmiot, którym jest uczeń, jest istotnym zadaniem szkoły, a tym samym nauczyciela. Idea indywidualizacji domaga się pedagogicznej konkretyzacji. Indywidualizacja jest bowiem szeregiem działań w zakresie konstrukcji procesu dydaktycznego.

W niniejszym artykule pragnę przybliżyć ideę, zasadność oraz sposoby zindywidualizowania działań pedagogicznych podczas lekcji religii ze zróżnicowaną pod względem możliwości psychofizycznych uczniów grupą, ze szczególnym uwzględnieniem w niej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Już na wstępie zaznaczyć należy, że klasy (grupy katechetyczne) rzadko są jednorodne pod względem możliwości intelektualnych uczniów. Coraz częściej też w szkołach ogólnodostępnych kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, co w sposób naturalny wymusza dostosowanie procesu dydaktycznego do inkluzyjnego sposobu kształcenia.

Swój krótki wywód rozpocznę od przybliżenia problemu inkluzji społecznej, z wpisaniem w jej ideę edukacji włączającej. Podkreślając ważne miejsce każdego ucznia w grupie, zaakcentuję podmiotowość każdego dziecka, i w konsekwencji krótko scharakteryzuję zasadę indywidualizacji, jako rodzaj działań pedagogicznych skierowanych do konkretnego wychowanka. Zaprezentowanie propozycji zastosowania wybranych składników procesu indywidualizacji w zróżnicowanej grupie szkolnej zakończy krótki wywód.

Czym jest kształcenie inkluzyjne?

Wiek XX (szczególnie druga połowa tego wieku) to rozpoczęty okres budowania pełnoprawnej pozycji osób niepełnosprawnych, a także osób, które odbiegają od umownie przyjętych norm w społeczeństwie. Stało się to m.in.

dzięki propagowaniu haseł równości praw i szans osób niepełnosprawnych przez Organizację Narodów Zjednoczonych. Fundamentem owych postulatów był m.in. rozwój społecznych działań osób niepełnosprawnych oraz sprawnych na ich rzecz. W efekcie tych przedsięwzięć nastąpiły rozwiązania legislacyjne chroniące status osoby niepełnosprawnej, gwarantujące równe szanse oraz przeciwdziałające dyskryminacji.

Próba poszukiwania skutecznych rozwiązań dla odpowiedniego postrzegania i traktowania osób niepełnosprawnych na równi ze sprawnymi skutkuje konkretnymi postulatami. Jednym z postulatów jest umożliwienie równego dostępu do edukacji. Koncepcja inkluzji osób niepełnosprawnych w jedno społeczeństwo zakłada tworzenie warunków sprzyjających indywidualnemu rozwojowi, orientacji na podmiot jednostki. Docenienie różnorodności w społeczeństwie, w którym żyjemy i wzajemne z niej korzystanie wnosić może wiele wartości i bogactwa do codziennej egzystencji. W humanistycznej wizji stosunków międzyludzkich osoba niepełnosprawna, jej godność, i kreowana tożsamość stanowią winny wartości naczelne.

Jednym z postulatów skutecznych rozwiązań dla równego postrzegania i traktowania osób niepełnosprawnych jest organizacja inkluzyjnego kształcenia. Czym zatem jest sama inkluzja? Etymologicznie termin „inkluzja” (od łac. *includere*: *in* – „w, do”, *cludere* – „zamknąć”) tłumaczymy jako: włączenie, dołączenie, zawieranie. Odpowiednikiem słowa „inkluzja” (ang. *inclusion*), „kształcenie inkluzyjne” (ang. *inclusive education*) stosowanym w języku polskim w odniesieniu do kształcenia szkolnego jest „włączanie”, „edukacja włączająca”. Można spotkać się także z wyjaśnieniem włączającej (także inkluzyjnej) edukacji jako kluczowej strategii „Edukacji dla wszystkich” (*Education for All*)¹. W praktyce współczesnego kształcenia inkluzję rozumie się jako wspólne nauczanie dzieci sprawnych wraz z uczniami z różnorodnymi niepełnosprawnościami, w każdej szkole lub przedszkolu ogólnodostępnym, na podstawie jednego, zindywidualizowanego programu kształcenia, z elastyczną pomocą specjalną dla ucznia z niepełnosprawnością oraz jego nauczyciela².

Upowszechnianie nowego pojęcia jako określenia wszelkich form nie-segregacyjnego kształcenia stało się możliwe dzięki ukazaniu się w 1994 roku

¹ T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII, red. Tadeusz Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 167-168.

² Za takim rozumieniem opowiada się G. Porter (1997). Zostało ono zaadoptowane w Polsce m.in. przez G. Szumskiego. Takie pojmowanie inkluzji w edukacji bliskie jest autorce niniejszej publikacji.

„Deklaracji z Salamanki” oraz „Wytycznych do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych”³. We współcześnie inicjowanej idei edukacji inkluzyjnej dąży się do zauważenia w równej mierze każdego ucznia w klasie, zarówno sprawnego, jak i ucznia z określoną niepełnosprawnością. Kładzie się akcent na realizację zindywidualizowanego procesu kształcenia zaplanowanego dla poszczególnego ucznia, dążąc do wsparcia i rozwoju każdego dziecka. Tamara Zacharuk rozpowszechnia hasło: „Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów”. Inkluzja, zdaniem T. Zacharuk, nie oznacza asymilacji lub ujednoczenia wszystkich uczniów. „Kluczowym kierunkiem działania jest elastyczność poprzez odpowiedni sposób postępowania pedagogicznego”⁴.

Podobne spojrzenie na edukację włączającą prezentuje Joanna Głodkowska. Zdaniem badaczki edukację włączającą należy rozumieć jako „proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej. Warunkiem efektywności tego procesu jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego, organizacyjnego, technicznego, które pozwoli na zaspokojenie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju”⁵.

Reasumując, inkluzja jest ideą i praktyką działań społecznych, w tym edukacyjnych, których celem jest dążenie do włączenia osób z niepełnosprawnością do grupy osób pełnosprawnych. W inkluzji akcentuje się orientację na podmiot i godność każdej jednostki ludzkiej, co w procesie kształcenia skutkuje konkretnymi działaniami edukacyjnymi, Zasygnalizowanie tej kwestii w przedłożonym opracowaniu ma na celu ukazanie społecznej i humanistycznej roli edukacji religijnej i jej działań zdążających

³ Zdaniem G. Szumskiego pomimo, że *Deklaracja z Salamanki* jest powszechnie uznana za dokument przełomowy dla upowszechnienia idei edukacji włączającej, to wielu badaczy zauważa niejednoznaczność zawartej w niej wizji systemu kształcenia i miejsca w nim uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zob. G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 15.

⁴ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum” 2011 nr 1(20), s. 2-8.

⁵ J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. J. Głodkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 74.

do efektywnych rozwiązań we współczesnym kształceniu. Za skuteczne sposoby inkluzyjnej edukacji uczniów sprawnych oraz z niepełnosprawnością intelektualną uważa się zindywidualizowanie procesu kształcenia.

Podmiotowość każdej istoty ludzkiej prymarną ideą edukacji religijnej

Podmiotowe postrzeganie osób niepełnosprawnych stanowi podstawową koncepcję społecznej inkluzji. Jest jednocześnie indywidualnym traktowaniem każdego człowieka. Skierowanie uwagi w życiu społecznym na personalizację osób niepełnosprawnych świadczyć może o kulturze i moralności współczesnego społeczeństwa⁶.

Koncepcja owa winna wpisywać się bezpośrednio w dydaktykę kształcenia religijnego i kierować uwagę ku praktycznym działaniom. Postulat ten głosi m.in. Barbara Rozen, przywołując zasadę podmiotowości i indywidualizacji jako kluczową w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Zasada ta bliska jest edukacji religijnej, z uwagi na pogląd, że podstawą godności osoby jest fakt stworzenia człowieka na obraz Boga. Podkreśla się przy tym, że człowiek jako osoba jest bytem najdoskonalszym i wyjątkowym. Godność, wartość i cel życia, zdaniem wspomnianej wyżej pedagog, stawiają go w centrum kształcenia i wychowania. Przytoczone idee B. Rozen łączy ściśle z poszanowaniem praw człowieka, z respektowaniem niepełnosprawności oraz ze specyfiką pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością⁷.

Do prawdy mówiącej o niepowtarzalności człowieka, jego godności i podmiotowości w swoich refleksjach egzystencjalnych nawiązywał jeden z wielkich humanistów Jan Paweł II. Jedną z jego myśli brzmi: „Każdy człowiek jest kimś jedynym i niepowtarzalnym, jest kimś odwiecznie

⁶ Zob. D. Szarkowicz, *W poszukiwaniu sił...Osoba z niepełnosprawnością w rodzinie*, w: *Osoba z niepełnosprawnością. Opieka. Terapia. Wsparcie*, red. M. Zaorska, D. Baczała, J. J. Bleszyński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009, za: U. E. Bartnikowska, *Podmiotowość w wychowaniu dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie*, w: *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Heurystyczny wymiar edukacji*, red. Katarzyna Ćwirynkała, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011, s. 74.

⁷ Barbara Rozen zwraca uwagę na wymóg liczenia się z osobowością dziecka, z jego możliwościami i sprawnością rozwojową, z tempem pracy dziecka. Powyższe argumentuje słowami: „stoją przed sobą nie tyle wychowawca wobec wychowanka, co przede wszystkim człowiek w obliczu innego człowieka z zadaniem wzajemnego wspomaganie i rozwoju na drodze dialogu i współdziałania”. Zob. B. Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną, Studium pedagogiczno-religijne*, Wydawnictwo Wyższe Seminarium Duchowne Metropolii Warmińskiej „Hosianum”, Olsztyn 2008, s. 177-178.

zamierzonym i odwiecznie wybranym, powołanym i nazwanym własnym imieniem”⁸. Przyjęcie i respektowanie tej prawdy w stosunku do osób niepełnosprawnych świadczyć może o prawdziwym człowieczeństwie drugiej osoby. Każdy człowiek ma prawo do godności i szacunku, każdy też pragnie podkreślać i wyrażać swoją tożsamość, niezależnie od sprawności fizycznej czy intelektualnej.

Warto w tym miejscu zasygnalizować, że edukacja religijna zakłada formowanie ucznia w sposób całościowy, czyniąc go osobą dojrzałą społecznie, emocjonalnie, ale też religijnie. Ukierunkowana jest na kształtowanie u ucznia postaw zgodnych z zasadami chrześcijańskimi. Jest, jak głosi Jerzy Bagrowicz, „teorią procesu religijnego nauczania i wychowania, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego”⁹.

Podobne zadania dla pedagogiki religii dostrzega Bogusław Milerski, podkreślając w nich m.in. rolę „formułowania teorii kształcenia (nauczania i wychowania) religijnego oraz socjalizacji religijnej dokonujących się we wspólnocie religijnej (Kościele), rodzinie, szkole i społeczeństwie”¹⁰.

Fundamentalną zasadą, którą stosuje się w pedagogice religii, jest zasada poszanowania i akceptacji drugiego człowieka, solidarnego włączania każdej zainteresowanej osoby, nie wykluczając jej odrębności. Pedagogika religii propaguje idee inkluzji społecznej, z równym traktowaniem każdego człowieka, niezależnie od jego sprawności intelektualnej, fizycznej, czy sensorycznej. W edukacji religijnej zwraca się uwagę na budowanie jedności pomimo różnic religijnych, społecznych, ideologicznych, intelektualnych. Budowanie wspólnoty implikuje przeciwstawienie się przejawom segregacji. Podkreśla się, że solidarna współpraca powinna inicjować i rozwijać te działania, które dotyczą „rzeczywistych wartości ludzkich”¹¹.

Pedagogika religii sygnalizuje także fakt, że stosunek człowieka, który deklaruje swoją wiarę w Boga, powinien być ściśle związany z jego postawą

⁸ Jan Paweł II, *Modlitwa i rozważania na każdy dzień roku*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 1999, s. 39-40.

⁹ Zob. J. Bagrowicz, *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, *Wprowadzenie*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 17.

¹⁰ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T 1., red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2011, s. 262-263.

¹¹ C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 220, za: B. Drożdż, *Wspieranie dzieł promujących międzyludzką solidarność*, w: *Teologia pastoralna*, red. R. Kamiński, t. II, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002, s. 220.

wobec drugiej osoby. Powinno się kształtować w sobie oraz w innych postawę społeczną. Wychowanie religijne nieodłącznie związane jest z formułowaniem tej postawy. Rozpoczęte nowe tysiąclecie skłania do głębszej refleksji związanej z integracją i włączaniem do życia społecznego i religijnego osób o różnym poziomie funkcjonowania, w tym osób niepełnosprawnych. Inkluzja wymaga ukierunkowania wykraczającego poza Kościół i szkołę, do środowiska życia dzieci i dorosłych. To może kreować nowe wyzwania, ale i możliwości współpracy w tych środowiskach, pomiędzy szkołą i kościołem oraz różnymi instytucjami.

Urzeczywistnienie godności człowieka (głoszone przez wspomnianą już przedstawicielkę polskiej pedagogiki religii B. Rozen) winno być zadaniem wychowawczym i prowadzić do uznania go nie tylko poprzez objęcie opieką osób niepełnosprawnych, ale także poprzez wspólne uczestniczenie z osobami pełnosprawnymi w życiu społecznym i religijnym¹².

Zbigniew Marek osadza pedagogikę religii w głębokiej refleksji nad wielowymiarowością wiary, na którą poza czynnikami natury teologicznej, ważnych inspiracji dostarczają nauki pedagogiczne i psychologiczne. W znaczącej mierze dowartościowuje drugiego człowieka, niezależnie od jego sprawności. Pedagog wyznaje hasło: „wierność człowiekowi podstawą działalności katechetycznej”. Stwierdza też, że „w duchu założeń antropologii chrześcijańskiej, która uznaje człowieka za istotę cielesno-duchową, wychowania nie można utożsamiać tylko z pielęgnacją życia biologicznego. Odmienne, podkreśla się konieczność podejmowania takich oddziaływań, które pozwolą człowiekowi w sposób wolny i odpowiedzialny tworzyć dobro służące rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczności. Dla osiągnięcia dojrzałej osobowości istotne znaczenie posiada sfera duchowa, w której jednak zarówno poszukiwanie sensu życia, jak i kierowanie się ku Transcendencji wymaga umiejętnego akceptowania w swojej bliskości innych osób”¹³. Dlatego też, zdaniem Z. Marka, o pełnej dojrzałości człowieka decyduje jego dojrzałość intelektualna, emocjonalna i wolitywna. Te zaś ukierunkowane są, oprócz własnej osoby, na „harmonijne współlistnienie i współdziałanie z innymi osobami”¹⁴.

Na podstawie przybliżonych przykładów, z całą stanowczością możemy stwierdzić, że temat podmiotowości i godności każdej istoty ludzkiej

¹² B. Rozen, *Edukacja religijna...*, dz. cyt., s. 195-201.

¹³ Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 126-131.

¹⁴ Tamże, s. 131.

jest istotnym zagadnieniem pedagogiki religii. Posiada też kluczowe znaczenie dla podjętego w artykule problemu indywidualizacji kształcenia (ze względu na ucznia) w inkluzyjnym procesie edukacji religijnej. Inkluzja osób niepełnosprawnych, z orientacją na podmiot i godność jednostki, jest bowiem przedmiotem współczesnej pedagogiki religii. Wyrazem realizacji powyższych idei winien być więc odpowiedzialny stosunek nauczyciela do kwestii nauczania, tak, aby każdy z uczniów mógł realizować w przystępny dla niego sposób program kształcenia.

Indywidualizacja jako zasada pedagogiczna

Współcześni pedagodzy akcentują fakt, że „w edukacji powinna spełniać się idea jedności w różnicowaniu”¹⁵. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których – uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Inkluzyjne kształcenie religijne uczniów sprawnych, w szczególności z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, musi być poprzedzone odpowiednim przygotowaniem nauczycieli oraz sposobów pracy podczas lekcji. Istotnym zabiegiem w procesie nauczania-uczenia się jest zastosowanie indywidualizacji jako zasady dydaktycznej. Indywidualizacja w procesie pedagogicznym winna być nakierowana na dostosowanie działań do możliwości i zdolności każdego ucznia oraz wykorzystywanie i rozwijanie potencjału każdego z nich w możliwie największym stopniu.

Zasadność uwzględniania różnic indywidualnych w procesie kształcenia włączającego wydaje się dziś oczywista. Wskazują na nią przesłanki psychologiczne oraz pedagogiczne, warto wspomnieć również o społecznych. Uczniowie o niższym poziomie rozwoju psychofizycznego, bez możliwości uczestniczenia w zindywidualizowanym kształceniu, często nie radzą sobie w szkole, doznają porażek, mają niską samoocenę i w konsekwencji zniechęcają się do pracy. Również uczniowie zdolni, dla których poziom nauczania nie jest różnicowany i dostosowany, otrzymują rezultaty niższe od tych, które mogliby osiągnąć, z uwagi na swoje możliwości. Jak stwierdza Ziemowit Włodarski, „efektem braku indywidualizacji jest to, że grupy uczniów poniżej

¹⁵ Idea ta występuje w założeniach reformy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

i powyżej poziomu przeciętnego nie osiągają rezultatów odpowiadających ich możliwościom, a osoby mało zdolne nie realizują programu”¹⁶.

Należy podkreślić, że opracowanie kierunku i przebiegu indywidualizacji w procesie edukacji religijnej z uwzględnieniem ucznia sprawnego i z określoną niepełnosprawnością powinno uwzględniać psychopedagogiczne, dydaktyczne oraz prawne przesłanki dotyczące podejmowanego problemu, na których można budować zawężone, specjalistyczne wskazania.

Z uwagi na krótką formę niniejszego opracowania zwrócę w tym miejscu uwagę na prawne i pedagogiczne wyznaczniki indywidualizacji, z wyróżnieniem roli nauczyciela oraz komponentów procesu dydaktycznego. Nowe regulacje prawa oświatowego podkreślają znaczenie roli nauczyciela w procesie indywidualizacji nauczania, opieki i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Także „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego” z 2008 roku akcentuje znaczącą funkcję nauczycieli, w tym specjalistów terapeutów, pedagogów, psychologów w realizacji celów indywidualizacji¹⁷. Ich zadaniem jest zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego dziecka.

Współczesne prawo oświatowe konkretyzując problem indywidualizacji w procesie kształcenia, wprowadza dyrektywy w „Ustawie o systemie oświaty” dotyczące m.in. wymogu dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do predyspozycji psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania przez uczniów z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej¹⁸.

¹⁶ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*. T.1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 321.

¹⁷ Dziennik Ustaw z 15 stycznia 2009 Nr 4 poz. 17.

Wśród zapisów uwzględniających indywidualizację ze strony nauczyciela ważniejsze dotyczą następujących aspektów: „Szkola oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Założenie: Nauczyciele realizują opracowany program, w tym indywidualizują pracę z uczniem. Standard: Nauczyciele posiadają kompetencje i kwalifikacje do prowadzenia zindywidualizowanych zajęć z uczniami, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wykorzystują w pracy aktywizujące metody nauczania. Nauczyciele doskonalą swoje umiejętności zawodowe w zależności od potrzeb, wynikających z przeprowadzonego w szkole wstępnego rozpoznania i zaplanowanych do realizacji zajęć wspierających uczniów”.

¹⁸ W założeniach podstawy programowej kształcenia ogólnego czytamy: „Szkola oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Nauczanie uczniów z niepełnosprawnościami, w tym uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,

Pod koniec roku 2010, a następnie w 2013 r. i w 2015 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało szereg nowych rozporządzeń dotyczących kształcenia i opieki nad dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dających podstawy do włączenia tych uczniów w system szkolnictwa ogólnodostępnego i tym samym inkluzyjnego kształcenia¹⁹. Wśród najważniejszych wyznaczników jakości nowego modelu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wpisanych w szczegółowe przepisy wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej, znalazła się m.in.: „zasada indywidualizacji pracy z uczniem, realizowana na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”²⁰.

Pamiętać przy tym należy, że zastosowanie zasady indywidualizacji w praktyce edukacji religijnej ma szansę przyczynić się do rozwoju każdego ucznia oraz znaczącego miejsca w grupie rówieśniczej. Zasada ta powinna uwzględniać jednak nie tylko ograniczenie i ułatwienie, ale w równym stopniu rozwijanie zainteresowań i zdolności oraz usprawnianie zaburzonych funkcji. Różnicowanie oddziaływań ma przyczynić się do efektywnego kształcenia i socjalizacji.

Reasumując powyższe, zindywidualizowanie procesu kształcenia wymaga dydaktycznych wyznaczników, pozwalających posługiwać się świadomym i celowym stosowaniem określonych sposobów indywidualizacji.

dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.; Dz.U.09.4.17).

¹⁹ Wdrażana reforma pomocy psychologiczno-pedagogicznej jako główny cel wyznacza wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Uszczegółowienie opisu grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi oraz wskazań w zakresie wyrównywania szans tych wychowanków znajdziemy w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej, m.in. z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie: „zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”; z dnia 2 sierpnia 2013 r. „w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych” oraz z dnia 12 marca 2012 r. „zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych” (Dz. U. z 7 maja 2013 poz. 532; Dz. U. z 22 sierpnia 2013 poz. 957; Dz. U. z 12 marca 2012 r. poz. 262.)

²⁰ *Specjalne potrzeby edukacyjne. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Wydano staraniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 11.

Wybór składników procesu dydaktycznego podlegający zróżnicowaniu podczas lekcji religii

Poszukiwania rozwiązań dotyczących indywidualizacji dla potrzeb skutecznej dydaktyki w inkluzyjnym procesie kształcenia religijnego dokonano w oparciu o dorobek kilku polskich pedagogów, spośród których wymienię: Krzysztofa Kruszewskiego Tadeusza Lewowickiego, Annę Sajdak, Ziemowita Włodarskiego, Danutę Al-Khamisy i Joannę Głodkowską.

Wśród opisywanych przez nich sposobów indywidualizacji wyróżnić się będą: cele i treści kształcenia, wymagania edukacyjne, metody, formy i środki dydaktyczne, zasady nauczania, czas i tempo pracy uczniów. Pamiętając, że podmiotem oddziaływań jest uczeń, a organizującym ów zindywidualizowany proces dydaktyczny nauczyciel, uwzględnione winny być także kierunki ich wzajemnych interakcji. Poniżej zaprezentuję przykłady zindywidualizowania procesu kształcenia z odwołaniem do strategii opracowanej przez dwóch pedagogów: K. Kruszewskiego oraz A. Sajdak.

K. Kruszewski, podobnie jak Z. Włodarski, do zindywidualizowania komponentów procesu dydaktycznego podczas lekcji proponuje włączenie zróżnicowanego przydziału czasu, zakresu i układu materiału oraz odpowiedniego grupowania uczniów. Kwestie te dopełnia ponadto: uzupełnianiem wiadomości i umiejętności, stanowieniem celów indywidualnych, dobieraniem metod oraz środków nauczania. Przy zindywidualizowanym przydziale czasu zwraca uwagę na realizację zajęć dodatkowych, uzupełniających oraz domowych, poza systemem klasowo-lekcyjnym. Zadaniem nauczyciela jest dostosowanie czasu pracy ucznia do jego cech, potrzeb i możliwości, przy tym zwraca się uwagę, aby nie przechodzić do kolejnej partii materiału, dopóty uczeń nie zrealizuje poprzedniej.

Zabieg „uzupełniania wiadomości i umiejętności”, zdaniem K. Kruszewskiego stosowany winien być po dokonany procesie nauczania, w celu usunięcia ewentualnych luk i błędów. Podobne działanie powinno odbyć się także przed podjęciem pracy nad nowym materiałem, wyposażając ucznia w niezbędne wiadomości i umiejętności. Formą uzupełniania mogą być zajęcia wyrównawcze bądź lekcje wprowadzające i powtórzeniowe. Pedagog zakłada, że „materiał dotyczący zmiany zakresu i układu materiału powinien stawiać każdemu uczniowi opór intelektualny dostatecznie słaby, żeby mógł go przezwyciężyć, ale na tyle mocny, żeby pokonanie oporu sprawiało mu satysfakcję”²¹.

²¹ K. Kruszewski, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, w: *Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009, s. 137.

K. Kruszewski postuluje stawianie indywidualnych celów szczegółowych, z podaniem konkretnych wymagań przed podjęciem pracy nad materiałem nauczania. Jeśli tego będzie wymagała specyfika grupy uczniów, to dla każdego z uczniów mogą być zaprojektowane indywidualne cele edukacyjne. Zróżnicowanie może dotyczyć ograniczenia treści nauczania bądź ich rozszerzenia, a także standardów osiągnięcia celów.

W zależności od indywidualnych predyspozycji, uzdolnień, możliwości itp., powinno dobierać się odpowiednie metody nauczania. Pedagog przypomina, że każdy z uczniów preferuje indywidualny sposób, czy też sposoby uczenia się. Rolą nauczyciela jest zorganizowanie sytuacji dydaktycznej tak, aby zastosować różne metody nauczania. K. Kruszewski zwraca uwagę też na wartość kontroli w procesie zindywidualizowanego uczenia się. Dotyczy ona jej częstotliwości, zakresu materiału oraz celów.

Ostatnim, wymienionym przez K. Kruszewskiego sposobem indywidualizacji, jest zastosowanie środków dydaktycznych. Mogą to być całe pakiety przygotowane specjalnie dla konkretnego ucznia, jak też materiały drukowane, filmowe, programy komputerowe (multimedialne), wszelkie ilustracje, obliczenia itp.²².

Współczesnym pedagogiem, który odgrywa kluczową rolę w konstytuowaniu sposobu indywidualizacji jest Anna Sajdak. Dokonując przeglądu możliwości indywidualizacji podczas procesu kształcenia autorka zwraca uwagę na charakter podziału, powołując się przy tym zarówno na polskich, jak i zagranicznych pedagogów²³. A. Sajdak stwierdza, że zaproponowany przez nią kanon strategii indywidualizacji w procesie kształcenia ma charakter klasyfikacji umownej. Klasyczne ujęcia strategii indywidualizacji procesu nauczania-uczenia się dotyczą zróżnicowania ze względu na poszczególne składniki procesu dydaktycznego. Najczęściej wymieniane są: cele dydaktyczne, treści, metody, środki i formy kształcenia. W innym nurcie indywidualizacji wymienia się „składniki podmiotowe”, którymi są nauczyciel i uczeń oraz ich wzajemne relacje. W tym obszarze znaczące miejsce zajmuje indywidualizacja sposobu dotarcia do każdego ucznia, którą A. Sajdak nazywa: „indywidualizacją drogi porozumiewania się”²⁴. Podstawą tego typu

²² Tamże, s. 136-138.

²³ Autorka w badaniu tematu posłużyła się literaturą okresu od lat 70. ubiegłego wieku do najnowszych pozycji badaczy z obecnego stulecia.

²⁴ A. Sajdak, *Indywidualizacja w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2 [G-Ł] / red. E. Różycka, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2003, s. 301.

indywidualizacji są osiągnięcia badań nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu czy też specjalizacjami półkul mózgowych. Autorka podkreśla, że wymienione sposoby indywidualizacji nie są w relacji rozłącznej, lecz nawzajem przenikają się, stwarzając możliwość znalezienia indywidualnej drogi kształcenia dla każdego ucznia. Wymieniając trzy sposoby: indywidualizację celów, różnicowanie treści oraz tempa nauczania, opisuje każdy z komponentów w sposób szczegółowy.

Przywołane wyżej dwa modele indywidualizacji w pewnych obszarach przenikają się, w innych uzupełniają. Warto wspomnieć, że podobne komponenty zindywidualizowanego procesu dydaktycznego wyłaniane są przez pedagogów zagranicznych. Brahm Norwich i Ann Lewis wskazują na zakresy, w których mogą występować podobieństwa i różnice w procesie nauczania. Wśród tych ogniw wymienia: ogólne cele i zasady nauczania, obszary uczenia się, szczegółowe cele nauczania oraz strategie nauczania²⁵.

Jak wcześniej zasygnalizowano, w interakcjach dydaktycznych podczas lekcji podmiotem jest zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Mówiąc o uczniu uwzględniamy cele, jakie stawiamy w realizacji zindywidualizowanego procesu dydaktycznego. Pedagodzy zgadzają się, że kierunek indywidualizacji ze względu na ucznia powinien zakładać dostosowanie poszczególnych komponentów dydaktycznych do możliwości i potrzeb zróżnicowanej grupy, aby każdy z uczniów mógł je wykorzystać w optymalnym stopniu i dzięki temu rozwijać się. Pamiętać należy przy tym, dla jakiego rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia indywidualizujemy proces kształcenia.

Nauczyciel religii uwzględniając wskazania dotyczące zindywidualizowania procesu dydaktycznego winien wykorzystywać te, które przystają do konkretnej sytuacji ucznia oraz charakteru lekcji, którą prowadzi.

Mając na uwadze wyżej przywołane sposoby indywidualizacji, proponuję następujące opcje zróżnicowania do zastosowania w edukacji religijnej uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: szczegółowe cele i treści kształcenia, wymagania dostosowane do celów szczegółowych, metody, formy, środki dydaktyczne oraz zasady nauczania (tabela 1 na końcu rozdziału). Zaznaczę, że włączenie proponowanych komponentów indywidualizacji do inkluzyjnego procesu kształcenia stara się być próbą ukierunkowania również dla innych przedmiotów niż religia.

Spośród zaproponowanych sposobów indywidualizowania w inkluzyjnym procesie nauczania-uczenia się na plan pierwszy wysunięto cele

²⁵ G. Szumski, *Wokół edukacji...*, dz. cyt., s. 19.

i treści kształcenia. Podkreśla się, że miejsca indywidualizacji w systemie dydaktycznym nie sposób określić w oderwaniu od celów kształcenia. Zdaniem T. Lewowickiego „nadrzędny w stosunku do innych elementów systemu dydaktycznego charakter celów kształcenia skłania do postawienia tezy, iż jedynie zgodność postulatu indywidualizacji z przyjętymi celami kształcenia i wychowania stanowi rodzaj pedagogicznego uzasadnienia indywidualizacji”²⁶.

Zdaniem A. Sajdak, indywidualizacja celów wyznacza możliwości indywidualizacji pozostałych rozwiązań zróżnicowania kształcenia. Zważając na romantyczny i progresywny model stanowienia celów kształcenia, wysuwa się rozwój i realizację potrzeb ucznia jako elementy nadrzędne, przyznając wychowankowi „prawo wyboru indywidualnej kreacji celów życiowych i edukacyjnych oraz sposobu ich realizacji”²⁷. Cele ogólne kształcenia stanowią kierunek wyznaczania szczegółowych celów określanych dla danego przedmiotu. Jak stwierdza T. Lewowicki, taksonomie celów kształcenia przyczyniają się do precyzyjnego ustalenia oczekiwanych efektów kształcenia, a tym samym do wyznaczenia jego ram treściowych. Jego zdaniem szczegółowe cele kształcenia nie ograniczają możliwości indywidualizacji treści kształcenia²⁸.

Zasadność umiejętnego określania celów w planowaniu pracy dydaktycznej potwierdzają też inni pedagodzy. M. Uljens stwierdza, że „gdy cele są już wyznaczone, uwaga nauczyciela kieruje się na indywidualne potrzeby lub zainteresowania uczniów”²⁹.

Odnosząc powyższe do edukacji religijnej, planowane cele kształcenia religijnego winny być więc dostosowane do wieku, potrzeb i percepcji uczniów, ale także nie mogą odbiegać od głównych założeń przedmiotu religii, kierujących uwagę na pogłębienie wiedzy, doskonalenie umiejętności, formowanie postaw oraz wdrażanie wartości. Proponowane cele winny umożliwić uczniom zachowanie różnorodności (uwzględniając możliwości psychofizyczne uczniów, zainteresowania, zdolności), przy jednoczesnym zastosowaniu pewnej jednolitości – realizacji celów z uczniami o różnych możliwościach intelektualnych we wspólnej klasie. Ogólne cele kształcenia

²⁶ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977, s. 144.

²⁷ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 239.

²⁸ Zob. T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia...* dz. cyt., s. 156.

²⁹ M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, w: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, T. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 153-154.

religijnego powinny stanowić podstawę generującą zróżnicowanie wiadomości oraz planowanych umiejętności uczniów. Odpowiednio sformułowane cele umożliwią większą swobodę nauczycielowi w doborze treści religijnych, dostosowanych do poziomu zróżnicowanej pod względem intelektualnym klasy.

W procesie planowania i realizacji kształcenia, z celami edukacyjnymi ściśle związane będą treści edukacyjne. Wzorując się na już wypracowanych koncepcjach indywidualizacji oraz uwzględniając przesłanki prawne kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim (realizacja wspólnej podstawy programowej) proponuje się, aby treści planowane dla tej grupy uczniów mogły być odpowiednio zawężane. W planie zindywidualizowanego kształcenia religijnego wyglądać może to następująco:

Cele ogólne ujęte w założeniach programowych pozostają takie same dla uczniów sprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie.

Treści zapisane językiem wymagań (cele operacyjne), z podziałem na kryteria podstawowe i ponadpodstawowe dostosowano do indywidualnych możliwości intelektualnych uczniów.

Przy dostosowaniu treści sugeruje się uwzględnienie wskazań pedagogicznych w zakresie indywidualizacji kształcenia. W pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim podczas lekcji religii należy ograniczyć realizację treści np. z zakresu zagadnień historycznych, przy czym warto bazować na jego pamięci mechanicznej. Fakty historyczne stanowią trudność w zapamiętaniu i określeniu ich związków przyczynowo-skutkowych. Nauczyciel winien w taki sposób przedstawiać zagadnienia historyczne, aby nie były ograniczone do poznawania pojedynczych treści, lecz tworzyły spójną całość logiczną i chronologiczną, rezygnując przy tym z wątków pobocznych.

Sugeruje się także, aby poza wyborem najważniejszych i najbardziej charakterystycznych zdarzeń i dat, nauczyciel stosował ułatwienia typu: zapisy z lukami, łączenie obrazów lub fragmentów tekstu z datami, a w pracy z ćwiczeniami – wykorzystywał dostosowania w zakresie form pracy (np. w parach – wspólnie z nauczycielem lub kolegą/koleżanką z grupy), jak i zawężenia treści poprzez selekcję wyznaczanych dla klasy zadań. Wskazaniem jest wychodzić od tego, co już uczniowie znają. Nowo wprowadzane wiadomości należy łączyć z już poznanymi i dobrać w sposób pozwalający wykorzystać je podczas lokowania następnych.

Ustalenie sposobu zindywidualizowania celów i treści kształcenia wymaga głębokich przemyśleń. Wymienione propozycje dotyczą głównie zróżnicowania zakresu celów i treści oraz organizowania tych samych treści

programowych poprzez różnicowanie poziomów wymagań edukacyjnych. W procesie kształcenia uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną powinny znaleźć się zarówno treści (ujęte w celach szczegółowych), które adresowane będą do niektórych uczniów, jak i takie, które kierowane są do całej grupy. W pierwszym przypadku proponuje się dopuszczenie wszelkich sposobów różnicowania treści, a w drugim tylko tych, które nie naruszają zakresu treści. Przyjęcie określonych celów kształcenia wpływa na taki dobór i organizację treści kształcenia, który będzie sprzyjał osiągnięciu zakładanych wymagań edukacyjnych.

W kolejności wymienionych elementów zróżnicowania w inkluzyjnym procesie kształcenia występują formy, metody i środki dydaktyczne. Pamiętać należy, że dobór form, metod i środków dydaktycznych w dużej mierze wyznacza przedmiot nauczania. Pedagog specjalny Beata Rola postuluje, aby „indywidualne dostosowanie poczynań nauczycieli dominowało w trakcie zajęć angażujących funkcje, które są u ucznia niepełnosprawnego ograniczone lub zaburzone. Wówczas łączy się to z dostosowaniem sposobu podawania materiału, stopniowania trudności czy wszechstronnej poglądowości. Podczas innych zajęć uczeń niepełnosprawny powinien być traktowany na równi ze swoimi sprawnymi rówieśnikami, co przyczyni się do współdziałania w obliczu równych praw i obowiązków w grupie”³⁰. Słusznym wydaje się zastosowanie owych wskazań w praktyce kształcenia religijnego, zgodnie ze stwierdzeniem Zenona Gajdzicy: „indywidualizację należy traktować jako proces wybiórczy, stosowany zawsze, kiedy jest konieczny, a nie zawsze, kiedy jest możliwy”³¹.

Wychodząc od form stosowanych we współczesnym kształceniu, pedagodzy stwierdzają, że dobrym rozwiązaniem dydaktycznym jest angażowanie uczniów klasy w zadania grupowe. Wymaga to jednak wielkich umiejętności ze strony nauczyciela. Wskazaniem jest nie łączyć uczniów najzdolniejszych z uczniami z trudnościami edukacyjnymi, gdyż w takiej grupie dzieci z mniejszymi możliwościami intelektualnymi niemal całkowicie wycofują się z pracy. Jeśli w zespole są uczniowie przeciętni to w kontakcie z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną zmuszani będą do pracy i samodzielnego myślenia, bez obaw też ci drudzy będą zaangażowali się w realizację zadania. W takiej sytuacji nawet uczniowie z trudnościami

³⁰ B. Rola, *Indywidualizacja jako nadrzędna zasada działań edukacyjnych wobec osób niepełnosprawnych*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum” 2009 nr 2, s. 33-34.

³¹ Z. Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 139.

edukacyjnymi będą przeświadczeni o tym, że wykonali coś samodzielnie i mieli wpływ na całokształt zadania. Stworzenie sprzyjających warunków do prezentacji wykonanej pracy przyczynia się do wzrostu motywacji tych wychowanków, by angażować się w proces edukacyjny oraz kolejne działania³². Uczniowie, którzy nie preferują działań aktywizujących w dużej grupie, winni być przydzielani do grup dwu-trzyosobowych, powinno znaleźć się również miejsce na formę działania indywidualnego.

Jedną z form, która pozwala na realizację działania w grupie jest praca zróżnicowana, która dotyczy nie tylko określonych czynności uczniów, ale również odmiennych działań nauczyciela. Opiera się na organizacji pracy uczniów przebiegającej w trzech po sobie następujących etapach:

- praca jednolita, której celem jest opracowanie nowych zagadnień programowych;
- praca zróżnicowana, polegająca na organizowaniu pracy uczniów na dwóch lub trzech poziomach;
- praca jednolita, polegająca na przedstawieniu wyników pracy swego zespołu.

Aby uczeń chętnie pracował, nie powinien otrzymywać zadań ani zbyt trudnych (dotyczy szczególnie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną), ani zbyt łatwych (dotyczy uczniów w normie intelektualnej i uczniów zdolnych). Tylko takie zadania są właściwe, przy których stopień trudności narasta równomiernie, wraz ze wzrostem odpowiednich zainteresowań i możliwości ich wykonania.

W pedagogice specjalnej szczególnej uwadze poddaje się pracę z całym zespołem klasowym i jednocześnie indywidualnie z każdym uczniem. Wskazaniem jest włączenie tej formy nauczania do praktyki edukacji religijnej z grupą uczniów sprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie. Proponuje się, aby w inkluzyjnym kształceniu religijnym wykorzystać indywidualne formy kształcenia (oparte na indywidualnym programie i planie działań dostosowanym do możliwości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną) oraz frontalne, zespołowe, ze wspólnymi sytuacjami dydaktycznymi. W kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną istotne staje się harmonizowanie sytuacji dydaktycznych tak, aby pomóc w rozwoju poszczególnym uczniom.

Kolejnym komponentem indywidualizowanego procesu dydaktycznego są metody nauczania. Postuluje się, że, aby skutecznie prowadzić lekcje

³² M. Melka-Roszczyk, *Uczniowie z orzeczeniami i opiniami*, „Psychologia w szkole” 2011 nr 3, s. 120-122.

religii z uczniami o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych, należy dbać o odpowiedni dobór metod nauczania. Z uwagi na ograniczone niepełnosprawnością intelektualną możliwości psychofizyczne uczniów, metody i formy pracy należy odpowiednio dostosować do ich predyspozycji i tempa uczenia się³³, a jednocześnie nie należy pomijać potrzeb osób sprawnych.

Biorąc pod uwagę uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, należy pamiętać, że cechuje je realistyczny stosunek do obrazów i tekstów o treściach symbolicznych, co oznacza, że poza dosłownym znaczeniem nie widzą żadnego innego, ukrytego. Dopiero wśród uczniów pełnosprawnych w klasach gimnazjum możemy przypuszczać, że zadanie, np. wyodrębnienia z tekstu symboli zostanie poprawnie wykonane³⁴. Zdolność tej grupy uczniów do wyciągania wniosków z czystych hipotez warto wykorzystywać i rozwijać za pomocą metod problemowych. Dobierając odpowiednie metody wykorzystywane zarówno w edukacji ucznia sprawnego jak i niepełnosprawnego intelektualnie, należy mieć na uwadze te, które pobudzą jego aktywność własną i pozwolą na otwarcie się na wartości, które chcemy przekazać.

Nie da się pracować za pomocą identycznych metod z osobami o zróżnicowanym stopniu niepełnosprawności intelektualnej, z niejednorodnymi deficytami i zaburzeniami. Przy ogromnym zróżnicowaniu możliwości uczniów konieczne jest stosowanie wielu metod wybieranych indywidualnie dla każdego z nich³⁵. Warto stosować w praktyce pedagogicznej wielostronny proces nauczania-uczenia się³⁶, gdyż dzięki niemu jest szansa na rozwinięcie u uczniów samodzielnego myślenia, kształtowania osobistego stosunku wychowanka do różnych wartości. Edukacja wielostronna zapobiega jednostronności i monotonii lekcji, ponieważ wymaga od nauczyciela dobierania różnych metod odpowiadających wymienionym tokom nauczania i rozsądnych proporcji w ich stosowaniu. W klasie niejednorodnej pod względem możliwości intelektualnych uczniów stosowanie wielu metod jest psychologicznie i dydaktycznie uzasadnione.

³³ *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010, s. 71-77.

³⁴ D. Bernacka, *Od słowa do działania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 15-16.

³⁵ Zob. Tamże, s. 332.

³⁶ M. Śnieżyński, *Metody wielostronnego nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Diecezjalne Kurii Biskupiej, Gorzów Wlkp. 1999, s. 7-8.

Pamiętać należy, że w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną szczególnie ważne jest stosowanie praktycznego oddziaływania na sferę wielozmysłową, w którym słowo mówione, czy pisane podczas procesu nauczania schodzi na plan dalszy, na rzecz zbierania doświadczeń i uczenia się przez ogląd i przeżywanie³⁷. Aby rozwijać m.in. samodzielne myślenie i współdziałanie z innymi, skutecznymi sposobami stają się metody aktywizujące. Dzięki nim wszyscy uczniowie mają szansę na współpracę. Pamiętać należy jednak o modyfikacji wybranej metody w taki sposób, aby uczeń z trudnościami edukacyjnymi nie zniechęcił się, a wręcz przeciwnie, został dowartościowany i zaspokojony emocjonalnie, a uczeń z wysokimi możliwościami intelektualnymi mógł podjąć się wyzwania na miarę swoich potrzeb i zainteresowań. Zindywidualizowania wymagają zarówno sposoby jak i prawidłowości rozwiązywania problemów.

W tym miejscu zasadnym staje się stwierdzenie, iż nie ma możliwości zastosowania identycznych metod w nauczaniu uczniów ze zróżnicowanymi deficytami i możliwościami psychofizycznymi. Podczas selekcjonowania metod nauczania do wybranej lekcji i grupy konkretnych uczniów, uwzględnienie ich możliwości intelektualnych oraz predyspozycji i zdolności jest niezbędnym zadaniem pedagoga.

Kolejnym proponowanym składnikiem procesu indywidualizacji są środki dydaktyczne. Zakłada się, że prawidłowa organizacja pracy w inkluzywnym kształceniu wymaga właściwego doboru środków dydaktycznych, które nie będą ograniczały, czy tylko ułatwiały pracę ucznia na lekcji religii, lecz w równym stopniu wpłyną na rozwój i wzbogacenie każdego dziecka – a tym samym na jakość jego aktywności podczas zajęć.

Dzięki odpowiednio dobranym środkom dydaktycznym możliwe jest np. bezpośrednie poznawanie rzeczywistości przez uczniów, z wykorzystaniem ich wrażeń i spostrzeżeń. I tak przykładowo rozumienie sytuacji społecznych i zachowań w różnych okolicznościach można przedstawić uczniom za pomocą ilustracji, slajdów multimedialnych, czy filmów edukacyjnych.

Przy doborze pomocy dydaktycznych w pracy ze zróżnicowanym pod względem intelektualnym zespołem klasowym nauczyciel powinien kierować się określonymi kryteriami. Przy selekcji środków mogą nimi być:

- projektowane cele kształcenia;
- możliwości psychofizyczne uczniów;
- zainteresowania wychowanków;

³⁷ J. Dewey powiedział: *Uczymy się tego, w co się angażujemy, tego, co robimy. Mówiąc prościej – uczymy się tego, co ćwiczymy.*

- zaplecze organizacyjno-ekonomiczne;
- własne umiejętności.

Współcześnie wykorzystywane pomoce dydaktyczne podczas lekcji religii są urozmaicone. Ich rola nie ogranicza się wyłącznie do ilustrowania nowego zakresu wiedzy, omówienia tekstu, lecz kierowana jest na wywołanie pozytywnych motywów rozwoju wiary, ułatwianie procesu poznawania jej rzeczywistości, wywołanie przeżyć religijnych, wielostronne aktywizowanie ucznia, oraz nabywanie umiejętności zastosowania poznanych wiadomości.

Realizacja celów i treści kształcenia, szczególnie w zindywidualizowanym procesie nauczania, wymaga od nauczyciela także stosowania określonych sposobów postępowania, swoistych norm, których opisywaniem zajmowali się dydaktycy na przestrzeni lat. Warto więc zwrócić uwagę na zasady dydaktyczne, które akcentują podmiotowość ucznia oraz zindywidualizowanie działań w procesie nauczania-uczenia się.

Proponuje się, aby zasada indywidualizacji była kluczowym wyznacznikiem procesu nauczania-uczenia się uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wespół z uczniami pełnosprawnymi w inkluzyjnym procesie kształcenia. W sposób naturalny wymusza ona dostosowanie programu oraz działań pedagogicznych do możliwości, predyspozycji oraz potrzeb i zainteresowań uczniów. Jak stwierdzają pedagodzy, zasada indywidualizacji powinna dotyczyć dwóch poziomów. Pierwszy z nich skupia się na mocnych stronach wychowanka i jest wyznacznikiem indywidualnego podejścia do jego zainteresowań, motywacji, aspiracji, czy innych zdolności. Drugi natomiast wiąże się z korygowaniem zaburzonych sprawności³⁸. Projektując lekcje w zindywidualizowanym procesie kształcenia warto włączyć te zasady nauczania, które będą najskuteczniejsze.

Stosowana podczas lekcji zasada indywidualizacji i podmiotowości ucznia daje prawo uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną do rozwoju w zależności od swoistych warunków psychofizycznych. Zakłada ona możliwości optymalnego rozwoju osoby niepełnosprawnej poprzez dostosowanie w procesie kształcenia treści kształcących, metod, środków i organizacji nauczania do możliwości indywidualnych.

Z zasadą indywidualizacji dydaktycy (m.in. W. Okoń) łączą zasadę społecznienia, która wynika z potrzeby wielostronnego kształcenia oraz

³⁸ P. Jurkiewicz, B. Rola, *Model pracy z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Wydano staraniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 136-160.

przygotowania ucznia do współpracy i współzycia z osobami pełnosprawnymi. W sytuacji gdy nauczamy uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych we wspólnej grupie, zasada ta będzie pełniła istotną funkcję dydaktyczną. Wymaga ona wykorzystania w procesie nauczania-uczenia się potencjalnych możliwości każdego z uczniów, uwzględniając różnice rozwojowe pomiędzy nimi. Wspomniane zostało, że treści programowe i metody nauczania dostosowuje się do potrzeb zarówno całej klasy, jak i każdego ucznia. Stosując tę zasadę należy w sposób harmonijny łączyć różne formy pracy, w tym pracę indywidualną i grupową oraz wykorzystywać nauczanie frontalne. Przestrzeganie tej zasady w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną to dążenie do uczenia współzycia i współdziałania osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, uczenie dostosowania się do ogólnie przyjętych norm społecznych.

Mówiąc o włączeniu zasad nauczania do procesu indywidualizacji nauczania w inkluzyjnym procesie kształcenia należy wspomnieć także o zasadzie wiązania teorii z praktyką, zasadzie samodzielności ucznia oraz zasadzie efektywności.

Ostatnim wymienionym przez mnie komponentem strategii indywidualizacji w inkluzyjnym procesie kształcenia uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną są wymagania edukacyjne. Tak jak poprzednio zaprezentowane składniki, tak i ten, wyznaczany i kontrolowany jest przez nauczyciela, z uwzględnieniem przez niego indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dostosowywanie wymagań edukacyjnych ściśle związane jest z zastosowaniem odpowiednich kryteriów. Mogą one zostać skonkretyzowane przy pomocy planowanych celów operacyjnych ujętych w programie nauczania. Taki sposób dostosowań jest zbieżny z wytycznymi Ministra Edukacji Narodowej w sprawie niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauka religii tym samym włącza się w proces zharmonizowania działań w tym obszarze³⁹.

Pamiętać należy, że nauczyciel zobowiązany jest do dostosowania wymagań edukacyjnych w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością

³⁹ Podstawa programowa (z dnia 23 grudnia 2008 r.) została sformułowana językiem wymagań, a więc określa cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego oraz w programach nauczania szkolnego. Regulacja treści kształcenia opisana językiem efektów kształcenia, poprzez określenie wymagań na koniec każdego etapu edukacyjnego, ma na celu precyzyjne określenie tego, czego szkoła zobowiązana jest nauczyć przeciętnego ucznia.

intelektualną, zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej⁴⁰. Wskazania powyższe wynikają z zapisów „Rozporządzeniem MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów”, zgodnie z którymi nauczyciel jest zobligowany, na podstawie opinii (orzeczenia) publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

W inkluzyjnym kształceniu religijnym do zadań nauczyciela winno należeć dostosowanie wymagań w stosunku do optymalnych możliwości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a w odniesieniu do pozostałych uczniów, nauczyciel szuka różnorodnych sposobów i metod, by wychowanek posiadał należyte wiadomości i umiejętności bez zaniżania wymagań edukacyjnych. Nauczyciel ocenia osiągnięcia edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w odniesieniu do stopnia realizacji przez niego dostosowanego programu (programu indywidualnego, modyfikacji programowych). Dzięki temu uczeń z niepełnosprawnością intelektualną także może uzyskiwać oceny celujące oraz bardzo dobre, a w rezultacie otrzymać świadectwo z wyróżnieniem. Należy podkreślić, że szkoła zobligowana jest do opracowania i realizacji wewnątrzszkolnego systemu oceniania uczniów, z uwzględnieniem poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym osób niepełnosprawnych intelektualnie⁴¹.

Reasumując, indywidualizacja procesu kształcenia ze względu na uczestniczące w niej strony w sposób naturalny wymusza dostosowanie poczynań pedagogicznych oraz wymagań edukacyjnych do możliwości i potrzeb każdego ucznia. Pamiętać należy, że zadaniem nauczycieli jest poszukiwanie takich sposobów postępowania pedagogicznego, które stworzą każdemu uczniowi warunki wszechstronnego rozwoju na miarę jego możliwości i zainteresowań. Indywidualizacja procesu nauczania-uczenia się nie dotyczy pracy z uczniami ponadprzeciętnymi, przeciętnymi oraz z niepełnosprawnymi intelektualnie. Wymaga ona zajęcia się jednymi i drugimi równocześnie, z uwzględnieniem różnego poziomu zdolności i możliwości

⁴⁰ Każdy z nauczycieli uczących uczniów z niepełnosprawnością ma obowiązek zapoznać się z dokumentacją ucznia, w tym z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

⁴¹ Na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji 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. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.).

każdego dziecka, rozmaitych zainteresowań, umiejętności, sposobów i tempa wykonywania pracy, różnej wytrzymałości fizycznej i psychicznej.

Tabela 1. Proponowane sposoby zindywidualizowania procesu kształcenia religijnego uczniów sprawnych oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Formy kształcenia	Cele i treści kształcenia Wymagania edukacyjne	Inne składniki procesu dydaktycznego
Grupa niewyselekcjonowana, heterogeniczna klasa szkolna bądź grupa katechetyczna uczniów sprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie	Ogólne cele wspólne Szczegółowe cele zróżnicowane Zróżnicowanie zakresu treści i zadań Wymagania dostosowane do zróżnicowanych celów szczegółowych	Zróżnicowane metody, środki dydaktyczne, formy pracy na lekcji Dobór odpowiednich zasad nauczania

*Źródło własne

Podsumowanie

Niniejszy artykuł dostarczył podstawowych przesłanek dotyczących problemu indywidualizacji, z uwzględnieniem lekcji religii w inkluzyjnym procesie kształcenia, włączając w ten proces uczniów sprawnych oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Podkreśliłam, że propozycje sposobów indywidualizacji, ze zróżnicowaniem celów operacyjnych i w ślad za tym metod, środków dydaktycznych, form i zasad pracy oraz wymagań edukacyjnych pozwoli na realizację tych samych treści programowych, ale odpowiednio dostosowanych do możliwości intelektualnych jednej i drugiej grupy uczniów.

Zaakcentowałam także, że przy uwzględnieniu indywidualnych różnic między uczniami, w szczególności dotyczących ich możliwości psychofizycznych, jest szansa na podniesienie efektywności kształcenia religijnego zarówno uczniów bez dysfunkcji i trudności edukacyjnych, jak też uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia:

- Al.-Khamisy D., *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*, red. D. Al-Khamisy, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

- Bagrowicz J., *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce, Wprowadzenie*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Bartnikowska U. E., *Podmiotowość w wychowaniu dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie*, w: *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Heurystyczny wymiar edukacji*, red. K. Ćwirynkało, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011.
- Bednarz E., *Edukacja religijna dziecka głębiej upośledzonego umysłowo z uwzględnieniem zielonościowego profilu konfesyjnego*. *Studia i Dokumenty Zielonościowe z. 2*, Instytut Wydawniczy Agape, Warszawa 2006.
- Bernacka D., *Od słowa do działania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Dec I., *Jana Pawła II wizja integralnej godności ludzkiej*. AK 92(2000)1.
- Drożdż B., *Wspieranie dzieł promujących międzyludzką solidarność*, w: *Teologia pastoralna*, red. R. Kamiński, t. II, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
- Gajdzica Z., *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. J. Głodkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010.
- Jurkiewicz P., Rola B., *Model pracy z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, Wydano staraniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
- Jan Paweł II, *Modlitwa i rozważania na każdy dzień roku*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 1999.
- Kruszewski K., *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, w: *Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4. red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Madej-Babula M., *Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1982.
- Marek Z., *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Melka-Roszczyk M., *Uczniowie z orzeczeniami i opiniami*, „Psychologia w szkole” 2011 nr 3.
- Milerski B., *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T 1., red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 1997.
- Przetacznik-Gierowska, Maria, Ziemowit Włodarski, *Psychologia wychowawcza*. T.1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Rola B., *Indywidualizacja jako nadrzędna zasada działań edukacyjnych wobec osób niepełnosprawnych*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum” 2009 nr 2.
- Rozen B., *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną, Studium pedagogiczno-religijne*. Wydawnictwo Wyższe Seminarium Duchowne Metropolii Warmińskiej „Hosianum”, Olsztyn 2008.
- Rogowski C. *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Sajdak A., *Indywidualizacja w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2 [G-Ł] / red. E. Różycka, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2003.
- Specjalne potrzeby edukacyjne. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Wydano staraniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
- Śnieżyński M., *Metody wielostronnego nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Diecezjalne Kurii Biskupiej, Gorzów Wlkp. 1999.
- Szarkowicz D., *W poszukiwaniu sił...Osoba z niepełnosprawnością w rodzinie*, w: *Osoba z niepełnosprawnością. Opieka. Terapia. Wsparcie*,

- red. M. Zaorska, D. Baczała, J. J. Błeszyński. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Toth L. V., *Integrative kirchliche Einrichtungen w: Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, red. A. Pithan, G. Adam, R. Kollmann, Wydawnictwo Gütersloher Verlaugshaus, Gütersloh 2002.
- Uljens M., *Dydaktyka szkolna, w: Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, T. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Zacharuk T., *Włączająca edukacja, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. VII*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum” 2011 nr 1(20).

Individualization of a didactic process in inclusive religious education

The article „Individualization of a didactic process in inclusive religious education” touches on the problem of adjusting classes to the capabilities and psychophysical needs of able-bodied students and those with mental retardation in a mixed group. It is proposed that different components of a didactic process should be differentiated for individual students. It is emphasized that the problem of individualization is particularly important in the inclusive model of education and should be resolved in practical way.

The idea of inclusion in the process of school education is mentioned. It accentuates individuality and dignity of each child. Students with mental retardation are not excluded from the process. It is emphasized that religious education classes should be a place for every student, where uniqueness of each one is appreciated and celebrated.