

HEINAŁ OSWIĄTOWY

NR 4/192
2020

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Indywidualizacja
nauczania



Specjalne potrzeby
edukacyjne

Od redakcji

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Edukacja na odległość	3
Alicja Janiak	
Indywidualizacja nauczania dzisiaj – aspekt personalistyczny	4
Rafał Aleksandrowicz	
Praktyczne ujęcie indywidualizacji procesu kształcenia	6
Barbara Ciukaj	
Wczesne nauczanie języków obcych – jak uczyć, dostosować do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci?	9
Tomasz Łączek	
Alfabet sukcesu edukacyjnego uczniów	12
Teresa Wejner-Jaworska	
Szkoła otwarta na ucznia	14
Mariola Komorowska	
Indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych	21
Urszula Grygier	
Współpraca nauczycieli kluczem do sukcesu ucznia	23
Małgorzata Karwala	
Nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle przepisów prawa oświatowego	28

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Beata Staniczek	
Samodzielność przedszkolaków w działaniu i dochodzeniu do wiedzy – indywidualizacja w procesie wychowania i nauczania w oparciu o koncepcje pedagogiczne C. Freineta i F. Froebela	30

Konteksty i inspiracje

Kamila Czajka, Grzegorz Żurek, Jacek Stodółka	
Sport w szkole – jak zachęcić do aktywności fizycznej i wprowadzić nowe kompetencje społeczne? Budowanie zespołu w ramach szkolnych klubów sportowych	33

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli	36
---	----

Miesięcznik „Hejnal Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. Bema 4; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Fot. 1. Trenerka M. Wolak podczas wspólnej rozgrzewki z dziećmi z Klubu Sportowego MULKS Juwenia Głucholazy. Fot. 2. Trenerka M. Wolak z dziećmi z Klubu Sportowego MULKS Juwenia Głucholazy. Autor fot. K. Czajka

Wydawca:
Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:
dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Zygmunt Fryczek, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat

Rada Redakcyjna:
prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:
Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wice-dyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:
Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:
Redakcja „Hejnal Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl>

Opracowanie materiałów i korekta:
Anna Róża Kuncewicz

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesyłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagane tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnal Oświatowy” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło. Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Firma Usługowo-Handlowa „SZMYDT”

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Drodzy
Czytelnicy

W bieżącym numerze naszego miesięcznika zachęcam do szerszego spojrzenia na problematykę indywidualizacji nauczania. Zdaniem autorki jednego z artykułów otwartość, akceptacja, dialog nauczycieli z uczniami oparte na podmiotowym ich traktowaniu oraz potrzeba budowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych uczniów to warunki niezbędne w prowadzeniu skutecznego procesu indywidualizacji w szkole.

Polecam Państwa uwadze lekturę tekstów, w których autorzy przedstawiają m.in. opis czynników mających wpływ na kształtowanie sukcesu edukacyjnego młodych ludzi, znaczenie współpracy nauczyciela przedmiotu i pedagoga specjalnego pracujących ze zróżnicowanym zespołem klasowym w szkole ogólnodostępnej oraz nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle przepisów prawa oświatowego.

Aby pomóc nauczycielom i dyrektorom szkół w organizacji zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli uruchomiło bazę materiałów i narzędzi przydatnych do pracy zdalnej z uczniami.

Zachęcam Państwa do korzystania z przygotowanego przez naszych nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych repozytorium bezpłatnych, dostępnych w Internecie narzędzi i materiałów edukacyjnych. W imieniu całej redakcji życzę miłej lektury!

Daria Grodzka
redaktor naczelna
„Hejnał Oświatowy”

Edukacja na odległość

Tematy na każdy dzień i dla każdego przedmiotu, a także propozycje materiałów, na bazie których można zdalnie poprowadzić zajęcia dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych – dostępne są w sieci, aby pomóc i wesprzeć nauczycieli oraz dyrektorów w procesie uczenia w trybie zdalnym.

17 marca 2020 roku Minister Edukacji Narodowej Dariusz Piontkowski skierował do dyrektorów informację w sprawie przygotowania szkół oraz placówek systemu oświaty do organizacji zajęć edukacyjnych i zajęć prowadzonych w ramach form pozaszkolnych kształcenia ustawicznego z wykorzystaniem metod, a także technik kształcenia na odległość. 20 marca zmienione zostały przepisy, dzięki którym możliwe jest prowadzenie kształcenia na odległość w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania szkół i placówek oświatowych w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Określone zostały zasady prowadzenia nauczania na odległość i stworzone możliwości oceny i klasyfikowania uczniów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej wspólnie z Ministerstwem Cyfryzacji, Zespołem GovTech Polska i instytucjami publicznymi przygotowało rekomendacje dotyczące narzędzi i materiałów edukacyjnych dla nauczycieli i dyrektorów do korzystania w okresie zawieszenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych. W poradniku zostały zamieszczone propozycje portali i serwisów, z których można korzystać podczas pracy zdalnej z uczniami. Są to bezpłatne materiały edukacyjne i narzędzia dostępne w Internecie. Ministerstwo Edukacji Narodowej będzie tę listę uzupełniać na bieżąco.

Do dyspozycji nauczycieli została uruchomiona strona: www.gov.pl/zdalnelekcje, gdzie dostępne są gotowe propozycje dla uczniów wszystkich klas szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, zgodne z aktualną podstawą programową. Inspiracją dla nauczycieli do poprowadzenia lekcji online mogą być również proste poradniki

wideo oraz narzędzia zebrane na stronie: www.gov.pl. Do dyspozycji nauczycieli jest m.in. platforma epodreczniki.pl oraz pakiety materiałów od Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dla ósmoklasistów i maturzystów.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli uruchomiło bazę materiałów i narzędzi przydatnych do pracy zdalnej z uczniami. Zebrane zasoby edukacyjne mogą być nie tylko inspiracją dla nauczycieli, ale także wsparciem w ich pracy. Aby pomóc nauczycielom i dyrektorom szkół w organizacji zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, zachęcamy do skorzystania z przygotowanego przez naszych nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych repozytorium bezpłatnych, dostępnych w Internecie narzędzi i materiałów edukacyjnych.

W panelu: Materiały dla nauczycieli: <http://mcdn.edu.pl/informacja-pedagogiczna/materiały-edukacyjne/> znaleźć można wskazówki i rekomendacje, z jakich stron, portali czy serwisów można korzystać w pracy z uczniami w okresie zawieszenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Wyżej wymieniona baza w najbliższych dniach będzie sukcesywnie uzupełniana. Materiały wspomagające pracę zdalną znajdują się również na stronach doradców metodycznych: <https://mcdn.edu.pl/doradztwo-metodyczne2020/>.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przygotowało też specjalną ofertę sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, wspierającą edukację zdalną.

Zachęcamy do śledzenia na bieżąco naszej strony internetowej: <https://mcdn.edu.pl/>

Indywidualizacja nauczania dzisiaj – aspekt personalistyczny

dr Alicja Janiak

We współczesnej pedagogice nauczanie zindywidualizowane jest bardzo mocno akcentowane w działaniach polityki oświatowej i w programach edukacyjnych.

Problem indywidualizacji w nauczaniu istnieje od zawsze, dotyczy on bowiem szans edukacyjno-rozwojowych ucznia w szkole. Niezmiennie towarzyszą temu wielorakie poszukiwania w kierunku udoskonalania tego procesu, tak aby można było jak najlepiej kreować rozwiązania. Potrzebne są zatem prace strukturalne i wielokierunkowe, a zazwyczaj towarzyszą im pytania typu: Co zmienić/poprawić, aby ta metoda pracy pedagogicznej była coraz lepsza, doskonalsza? Jak dostosowywać wymagania do możliwości dziecka, jak motywować wychowanków do zdobywania wiedzy o świecie, jak o indywidualizacji mówić uczniom i ich rodzicom, czy jak organizować przestrzeń edukacyjną sprzyjającą indywidualnemu rozwojowi dziecka?

historycznego, iż praca z dzieckiem w oparciu o model indywidualizacji jest istotna i konieczna, aby stworzyć i zapewnić mu jak najlepsze szanse pełnego rozwoju osobistego.

Indywidualizacja nauczania dzisiaj

W pedagogice pojęcie *indywidualizacja* oznacza dostosowanie oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych cech ucznia w celu zbliżenia jego osiągnięć edukacyjnych do indywidualnego maksimum¹.

Uczenie się jest współcześnie jedną z kluczowych i najbardziej pożądanых umiejętności ludzkich, którą można odpowiednio ukształtować właśnie na drodze indywidualizacji. Problem ten w Polsce już od dłuższego czasu znaj-

zasadę indywidualizacji jako szczególnie twórczej i pożądanej formy pracy z uczniem w szkole.

Współczesne badania poszerzają wiedzę na temat różnic indywidualnych i efektywności uczenia się uczniów. Stąd niektórzy naukowcy chcą nawet powołania specjalnej gałęzi nauki, która zajmowałaby się tym tematem, co pokazuje, jak to zagadnienie jest ważne i istotne z punktu rozwoju osoby dziecka². W latach 70. XX wieku pojawiły się prace H. Gardnera, T. Buzana i R. Ornsteina nad rozwojem dziecka. Gardner stworzył teorię wielorakiej inteligencji. Uznał on, że edukacja powinna być spersonalizowana, co oznacza w praktyce, iż szkoła powinna być skoncentrowana przede wszystkim na dziecku i jego rozwoju i potrzebach³.

Do obecnej chwili doświadczenia w zakresie indywidualizacji kształcenia skupiały się wokół różnicowania planów nauczania, wprowadzania przedmiotów fakultatywnych, stosowania wcześniejszych promocji, tworzenia równoległych ciągów klas, prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, stosowania nauczania grupowego, wielopoziomowego, problemowego i programowego⁴. A więc ogromne skupienie uwagi na środkach i formach oddziaływania pedagogicznego. W tle pozostawało najważniejsze ogniwo cyklu edukacyjnego – uczeń. A przecież cały proces jest tworzony, aktualizowany właśnie z myślą o dziecku w szkole, aby je wspierać w dorastaniu i dojrzewaniu jako osoby, wspomagać w kształtowaniu umiejętności poprzez zdobywanie wiedzy, rozwijanie jego zdolności.

Dziecko odpowiednio kierowane rozwija się samodzielnie i może osiągać bardzo dobre, a nawet nadzwyczaj dobre wyniki swojej pracy. Ale żeby



Fot. E. Demczuk

We współczesnej pedagogice nauczanie zindywidualizowane jest bardzo mocno akcentowane w działaniach polityki oświatowej i w programach edukacyjnych. Wynika to z pogłębionej świadomości, ale też i doświadczenia

duże się w kręgu szczególnych zainteresowań wielu pedagogów, takich jak: T. Lewowicki, R. Więckowski, K. Kuligowska, W. Okoń, J. Strelau, J. Kujawiński, Cz. Kupisiewicz, K. Konarzewski i inni. Wszyscy oni podkreślają



Fot. T. Łopuszyński

tak było, trzeba stworzyć odpowiedni klimat dla kształcenia; należy dziecko-ucznia postawić w centrum systemu edukacyjnego.

Aspekt personalistyczny

Wydaje się, że punktem wyjścia w szkoleniu odpowiedzi na postawione pytania we wstępie jest spojrzenie na problem z płaszczyzny personalizmu. Personalizm (z łac. *persona* – osoba) jest nurtem współczesnej filozofii europejskiej akcentującym autonomiczną wartość osobowości w analizie rzeczywistości i bytu ludzkiego⁵. Jest ideą realistyczną, wyrastającą z ludzkiego doświadczenia. Dlatego też może on poprzez swoją teorię i praktykę znaleźć najbardziej właściwe, wnikliwe, rzeczowe rozwiązania i udzielić najbardziej trafnej odpowiedzi na pytania, jak pomóc młodemu człowiekowi stać się osobą na miarę jego własnej godności, niepowtarzalności i wyjątkowości.

Personalizm porządkuje hierarchię wartości w procesie pedagogicznym i na pierwszym miejscu stawia dziecko jako osobę ludzką. Dzięki temu staje się ono podmiotem w dialogu pedagogicznym wraz z nauczycielem. W tym układzie zadaniem nauczyciela, wychowawcy, pedagoga jest troska o to, aby wspierać dziecko w jego rozwoju, we wzbudzaniu w nim „maieutyki” osoby ludzkiej, czyli wyzwaniu w nim pełni człowieczeństwa.

W indywidualizacji nauczania należy więc brać pod uwagę rozwój zdolności intelektualnych dziecka, jego umiejętności, zainteresowania, a także

charakter, temperament i osobowość ucznia. Rola nauczyciela polega tutaj na ukazywaniu uczniowi celów i etapów pracy oraz stawianiu i stopniowaniu wymagań indywidualnie, w zależności od jego zdolności. Wówczas praca dla dziecka będzie na miarę jego możliwości, a więc będzie i łatwa, i przyjemna i będzie zarazem radością. To z pewnością przełoży się na powodzenie w edukacji i będzie satysfakcją z odniesionych przez nie sukcesów⁶.

Istotna jest tutaj dojrzała postawa nauczyciela przejawiająca się nie-istymatyzującym nastawieniem do dziecka, np. zamiast adresować polecenia dla dzieci *zdolnych* czy *słabych*, lepiej mówić o dzieciach, że są *chętne*, *interesują się daną dziedziną wiedzy* itp. Będzie to sprzyjać rozbudzaniu w nich zainteresowań i zachęcać je do samorządnej pracy nad własnym rozwojem. Również ważna jest postawa otwartości na dziecko i jego sukcesy, osiągnięcia w postaci nagradzania dobrym słowem, pochwałą, pozytywną oceną⁷. Tak samo ważna jest tutaj postawa bezinteresownej życzliwości i bezwarunkowa miłość, którą nauka obecnie określa mianem kategorii psychologiczno-pedagogicznej⁸.

Konieczny jest również profesjonalizm zawodowy nauczyciela. Wysokie kompetencje, rzetelność w pracy oraz bogate doświadczenie zawodowe ułatwiają korzystanie z osiągnięć pedagogiki realizującej proces indywidualizacji kształcenia. Ogromny wpływ ma tutaj stosowanie wszelkich aktywizujących metod kształcenia, w ramach których uczniowie pracują problemowo. Są to działania twórcze, nie

tylko poznawczo, ale angażujące całego młodego człowieka. Poprzez badania ćwiczenia uczniowie poszukują właściwych rozwiązań, odpowiedzi, zdobywając w ten sposób wiedzę, doświadczenie, umiejętności i rozwijając zarazem swoje zainteresowania, zdolności, pasje⁹.

Współczesne badania pokazują, że nauczycieli nie trzeba przekonywać o randze problemu indywidualizacji. Ważna i potrzebna jest natomiast zmiana ich postaw oraz wzbogacanie wiedzy i umiejętności w zakresie dostrzegania i uwzględniania różnic pomiędzy uczniami¹⁰. Badania wykazały również, że otwartość, akceptacja, dialog nauczycieli z uczniami oparty na podmiotowym ich traktowaniu oraz potrzeba budowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych młodych ludzi to warunki niezbędne w prowadzeniu efektywnego procesu indywidualizacji w szkole. Te dwa czynniki połączone ze sobą i zespolone sprzyjają podnoszeniu, rozwijaniu możliwości poznawczych uczniów oraz kształtowaniu właściwej postawy wobec siebie, jak i w stosunku do zadań wynikających z obowiązku nauki szkolnej¹¹.

Słowa kluczowe: indywidualizacja nauczania, dziecko, dialog, nauczyciel, personalizm.

Przypisy:

¹ K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, s. 6.

² <file:///C:/Users/cecha/Desktop/Personalizacja%20kształcenia%20-%20jak%20osiągać%20sukces%20w%20edukacji%20-%20Portal%20educarium.html> (dostęp: 2 III 2020).

³ Tamże.

⁴ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1/32/2015, s. 115.

⁵ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/personalizm;3956083.html> (dostęp: 2 III 2020).

⁶ Zob. H. Wolny, *Indywidualizacja nauczania literatury w świetle badań eksperymentalnych*, Kielce 1977, s. 68.

⁷ Tamże, s. 69.

⁸ E. Wysocka, *Miłość jako kategoria psychopedagogiczna – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Pedagogika

Społeczna” nr 3–4 /2010, s. 28.

⁹ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1/32/2015, s. 118.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por. tamże, s. 120.

Bibliografia:

- Hłobił A.: *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*. „Edukacja Humanistyczna” nr 1/32/2015.
- Konarzewski K.: *Perspektywy indywidualizacji kształcenia*. Raport o stanie badań. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2011.

• Wolny H.: *Indywidualizacja nauczania literatury w świetle badań eksperymentalnych*. Kielce: WSP Kielce, 1977.

• Wysocka E.: *Miłość jako kategoria psychopedagogiczna – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*. „Pedagogika Społeczna” nr 3–4/2010.

Netografia:

- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/personalizacja;3956083.html> (dostęp: 2 III 2020).
- <file:///C:/Users/cecha/Desktop/Personalizacja%20kształcenia%2020jak%20osiągać%20sukces%20w%20edukacji%20-%20Portal%20educarium.html> (dostęp: 2 III 2020).



Dr Alicja Janiak – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, wychowawca świetlicy w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach. Autorka wielu artykułów z zakresu pedagogiki, z zakresu literatury dziecięcej i autorka wielu publikacji zdjęć z zakresu fotografii pedagogicznej, portretowej dziecka i kobiety. Głównym nurtem zainteresowania pedagogicznego jest antropologia osoby ludzkiej, warunki wzrostu i rozwoju pełnego, radosnego człowieczeństwa dziecka i kobiety.

Praktyczne ujęcie indywidualizacji procesu kształcenia

Rafał Aleksandrowicz

Czy indywidualizacja procesu kształcenia jest w ogóle możliwa? W jaki sposób podążać za jednym uczniem?

O d wielu lat w otaczającym nas świecie możemy zaobserwować globalne zmiany cywilizacyjne. Wszechogarniająca spersonalizowana, zindywidualizowana, dostosowana do naszych potrzeb, wymagań, preferencji oraz kompetencji technologia odciśnięta niezatarte piętno na funkcjonowaniu człowieka. Czy w odpowiedzi na te zmiany do edukacji można w końcu wprowadzić zindywidualizowaną formę organizacji kształcenia, cele, treści, metody oraz techniki dostosowane do indywidualnych potrzeb dziecka, ale jednocześnie systemowo?¹

W ubiegłym stuleciu powstało wiele różnych systemów, rozwiązań i koncepcji edukacyjnych oraz szkół tworzonych w ramach ruchu nowego wychowania. Wspólnym ich założeniem było patrzenie na dziecko podmiotowo, czyli branie pod uwagę jego potrzeb, zainteresowań i możliwości; traktowanie go w sposób zindywidualizowany poprzez dostosowanie zarówno procesu kształcenia, jak i treści do jego specyficznego tempa uczenia się².

Organizacyjne ujęcie indywidualizacji procesu uczenia się

Idee zróżnicowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej możemy znaleźć już w pracach Platona. W ubiegłym stuleciu W. Stern i E. Claparède pisali o koncepcji tworzenia procesu dydaktycznego szytego na miarę możliwości dziecka, zindywidualizowanego i dostosowanego do naturalnych potrzeb i zdolności. Z kolei G. S. Hall na początku XX stulecia głosił zasadę tworzenia klas uwzględniającą zróżnicowanie zainteresowań i upodobań uczniów. Spotkało się to z zarzutem, iż uczniowie kierowali się chwilowym zainteresowaniem, a nie całościowym oglądem własnego rozwoju³.

Zdaniem wielu pedagogów największy problem systemu klasowo-lekcyjnego leży w braku przystosowania tempa pracy uczniów do ich indywidualnych właściwości i możliwości. Nauczanie zbiorowe – a zwłaszcza system klasowo-lekcyjny – nie zapewnia dzieciom swobody wyboru tempa pracy i ścieżki

kształcenia. Przykładem indywidualizacji tempa uczenia się z ubiegłego stulecia są plan Winnetki C. Washburne’a, plan batawski J. Kennedy’ego oraz plan daltoński H. Parkhurst. W tym ostatnim nauczyciel stawał się *przysłuchającym* swoją aktywnością organizatorem aktywności dzieci ich doradcą, wzmacniającym ich własną aktywność⁴.

Dzisiaj organizację klasowo-lekcyjną wyznaczają krótkie jednostki odcinane od siebie dzwonkiem, narzucające sztywną i mało elastyczną strukturę, zupełnie niedostosowaną do różnic między dziećmi, a nawet do naturalnego cyklu ultradiagonalnego młodego człowieka⁵. Oprócz tak ważnego dostosowywania pracy do realnych indywidualnych możliwości dziecka plan daltoński dawał mu poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za postępy w nauce, co pozwala mu mieć wpływ na to, co i kiedy będzie stanowił przedmiot jego zainteresowania⁶.

Dużo większą uwagę i nadzieję wiązano ze wzmacnianiem grupowej aktywności uczniów, zwłaszcza typu *master learning*, czyli według jej założyciela B. S.

Blooma dążenie do mistrzostwa w uczeniu się. Nauczanie grupowo-problemowe może przyczynić się do usprawniania nauczania klasowo-lekcyjnego, w którym kluczem do sukcesu jest umiejętne wyznaczanie treści i metod pracy przez nauczyciela, a także umiejętność wyznaczania zindywidualizowanych celów edukacyjnych oraz umiejętne stosowanie zasad kształcenia⁷.

Zasady kształcenia służące indywidualizowaniu procesu dydaktycznego

Konieczność dostosowania materiału nauczania, metod kształcenia i środków dydaktycznych do poziomu rozwoju oraz możliwości psychofizycznych uczniów nazwana została zasadą przystępności, inaczej zasadą stopniowania trudności. Niesie ona ze sobą szereg reguł edukacyjnych, które już J. A. Komeński uważał za warunek konieczny dla skuteczności procesu nauczania. Podobnie jak F. A. Diesterweg, Komeński twierdził, że powinno się stopniować podawane uczniom i dostosowywać metody ich przekazywania oraz środki dydaktyczne do możliwości dzieci. W procesie dydaktycznym nauczyciel powinien być świadomy braków (luk) edukacyjnych swoich uczniów, tylko wtedy bowiem może realizować kolejne etapy kształcenia. Stosowanie powyższych założeń wpływa bezpośrednio na osobistą motywację i indywidualne zaangażowanie ucznia⁸.

Zasada indywidualizacji i zespołowości sprowadza się do takiego organizowania procesu nauczania/uczenia się, w którym z jednej strony uwzględnione są indywidualne możliwości każdego dziecka, z drugiej zaś współpraca i współdziałanie wszystkich uczniów ze sobą. Postuluje ona konieczność zachowania indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach pracy zespołowej.

W licznych klasach trudno respektować tę zasadę, wymaga bowiem rozpoznawania i rozwijania zdolności ucznia, a zatem dostosowania procesu nauczania do jego możliwości. Indywidualny potencjał dziecka obejmuje jego właściwości psychiczne (wyobraźnia, spostrzegawczość, myślenie, pamięć), możliwości intelektualne, fizyczne i emocjonalne warunkujące motywację, postawę

oraz stopień aktywności. Dobra znajomość uczniów pozwala nauczycielowi określić poziom ich rozwoju i możliwości psychofizycznych, jak również dostosować treści i wymagania pod względem zakresu, a także jakości⁹.



Fot. E. Demczuk

Każde dziecko ma inne preferencje, predyspozycje, kompetencje, zamiłowania, uzdolnienia, poziom rozwoju umysłowego, co oznacza, że uczniowie znacznie różnią się między sobą właściwościami. Z tych faktów wynika zasada indywidualizacji i zespołowości, która wymaga *umiejętności zachowania indywidualnego podejścia do ucznia*¹⁰.

Współcześnie podkreśla się wagę samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów. Nauczyciel powinien wzmacniać aktywność dzieci w procesie uczenia się przez stosowanie i zapoznawanie ich z różnymi technikami zapamiętywania wiadomości, nabywania kompetencji i umiejętności. Obecnie technologia komputerowa i informacyjna pozwalają zdobywać wiedzę w każdym zakresie oraz w każdym miejscu funkcjonowania. Dlatego szkoła powinna raczej kształtować umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji oraz jej weryfikacji, aniżeli kształcić ucznia w erudycji książkowej, hołdując średniowiecznym tradycjom¹¹.

Wzmacnianie indywidualności

Poznanie stylów uczenia się, świadomość różnych rodzajów inteligencji (tzw. inteligencja wieloraka) pozwala na wzmacnianie harmonijnego rozwoju dziecka, a także odpowiednie reagowanie na jego indywidualne potrzeby. Powyższe ujęcie inteligencji podkreśla wyjątkowość

drzemiącą w każdym uczniu. Jest przy tym wolne od porównań, ocen i stawiania wymagań nieadekwatnych do możliwości dziecka¹². Podobnie postulowano w eksperymentalnej szkole J. Deweya, gdzie nauczyciel skupiał się na wielo-

kierunkowym wzmacnianiu aktywności własnej dziecka¹³.

Od dawna istnieją ogólnoswiatowe ruchy mające na celu reformę edukacji, która ukierunkowana na standaryzację i współzawodnictwo skazana jest na niepowodzenie. Obecnie uczniowie uczą się razem, ale nie od siebie. Uczą się w grupach, ale nie jako grupy. Edukacja demokratyczna jest osadzona na współpracy, razem podejmuje się decyzje, człowiek uczy się z innymi, od innych oraz w obecności innych¹⁴.

Według R. Więckowskiego należałoby opracować co najmniej dwie koncepcje programowe dla określonego cyklu kształcenia:

1. jednolity plan kształcenia obejmujący podstawowe i niezbędne treści do kontynuacji kształcenia w dowolnego rodzaju typie szkół oraz samokształcenia, jak również w zorganizowanych formach kształcenia ustawicznego;
2. program zróżnicowany, kształcący wielorakie uzdolnienia, zainteresowania, zaspokajający potrzeby poznawcze poszczególnych dzieci. Oba programy powinny się przenikać i integrować, ukazując dziecku naukę jako całość. W zależności od etapu nauki szkolnej zróżnicowanie i ilość kierunków kształcenia, jak również ich charakter mogą być zindywidualizowane do możliwości dziecka¹⁵.

W trzydziestoosobowej klasie, w ciągu

45 minut zajęć indywidualizacja procesu kształcenia jest wręcz niemożliwa. Uważam, że z pomocą nauczycielowi przychodzi technologia informacyjna i narzędzia edukacyjne, takie jak np. Khan Academy lub Google Classroom, czyli programy doskonale uzupełniające proces organizacji kształcenia nastawionego na ucznia. Wcale nie oznacza to przestymulowania dzieci elektroniką. S. Khan pisze, iż korzystanie z Khan Academy powinno stanowić tylko 20% czasu rozwoju poznawczego dziecka, a pozostałą część powinno spędzać ono na aktywności artystycznej, społecznej, kulturowej i fizycznej¹⁶.

Jestem przekonany, że nie trzeba opracowywać żadnej nowej teorii kształcenia opartej na indywidualizowaniu procesu edukacji. Wystarczy wykorzystać w praktyce rozwiązania od dawna opisywane przez wielkich uczonych, takie jak: indywidualna informacja zwrotna o postępach w nauce zamiast wystandaryzowanej oceny; wzmacnianie aktywności ucznia, a nie przytłaczanie go aktywnością nauczyciela; wzmacnianie pracy jako zespół oraz ciągła i pełna obserwacja ucznia służąca jego dogłębnemu poznaniu wbrew pośpiechowi i permanentnemu deficytowi posiadanego czasu na indywidualny kontakt.

Sir K. Robinson często wskazuje na alternatywne metody kształcenia dzieci, a obecny stan edukacji porównał do Doliny Śmierci¹⁷, gdzie panują przerażające warunki uniemożliwiające wzrost jakiegokolwiek rośliny. Na przełomie 2004 i 2005 roku wystąpiły tam największe opady od lat – spadło ponad trzy razy więcej deszczu niż przeciętnie. W wyniku tego zakwitło ponad 50 rodzajów kwiatów. K. Robinson przekonuje nas – nauczycieli, rodziców i uczniów – do zmian w edukacji, bo zmiany są możliwe. Tak jak w Dolinie Śmierci wystarczy trochę wody, by zakwitło nowe życie, tak w edukacji – wystarczy, aby każdy z nas zrobił cokolwiek w kierunku zmian, a nadejdzie rewolucja.

Słowa kluczowe: indywidualizacja procesu kształcenia.

Przypisy:

¹ Por.: *Indywidualne podejście w uczeniu się a teoria systemów*: K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu*. Geneza

i założenia, planowanie i przykłady, Kraków 1995, s. 11–45.

² S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006, s. 15–16.

³ Por.: K. Sośnicki, *Pedagogika esencjalizmu w USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4/1958.

⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984, s. 165.

⁵ Rytm ultradźwiękowy charakteryzuje się zmiennymi okresami o charakterze sinusoidalnym, większej lub mniejszej aktywności fizycznej i psychicznej podczas czuwania, niezależnie od czynników zewnętrznych. Tym samym rytm ultradźwiękowy może objawiać się uczuciem nieodpartej potrzeby odpoczynku w ciągu dnia, a nawet drzemki, co jest normalnym zjawiskiem fizjologicznym.

⁶ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Warszawa 1987, s. 226.

⁷ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, dz. cyt., s. 126, 167–170.

⁸ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkiego* (przekł.) K. Remerowa, Warszawa 1935, s. 135–141; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 230.

⁹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ...*, dz. cyt., s. 114–133.

¹⁰ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 235.

¹¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2005, s. 111.

¹² H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001, s. 185–196.

¹³ K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997, s. 252.

¹⁴ Por.: K. Robinson, źródło: <http://kenrobinson.pl/ken-robinson-spolcznosci-edukacji-demokratycznej> (dostęp: 17 I 2020).

¹⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995, s. 251–280.

¹⁶ S. Khan, *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Toruń 2013, s. 57–66.

¹⁷ Dolina Śmierci (ang. *Death Valley*) – obszar bezodpływowej depresji na pustyni Mojave w południowej części stanu Kalifornia. Dolina Śmierci swoją nazwę wzięła z warunków atmosferycznych niepozwalających na wzrost niczego na jej powierzchni.

Bibliografia:

- Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001.

- Duraj-Nowakowa K.: *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1997.
- Duraj-Nowakowa K.: *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i przykłady*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995.
- Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K.: *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP, 2001.
- Guz S.: *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Khan S.: *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Tarnów: Media Rodzina, 2013.
- Komeński J. A.: *Wielka dydaktyka; przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkiego*, Remerowa K. (tłum.). Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, 1935.
- Kupisiewicz C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.
- Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Warszawa: Książnica Atlas, 1987.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3. popr. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Półturzycki J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Sośnicki K.: *Pedagogika esencjalizmu w USA*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4/1958.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP, 1995.

Netografia:

- Robinson K.: <http://kenrobinson.pl/ken-robinson-spolcznosci-edukacji-demokratycznej> (dostęp: 17 I 2020).



Rafał Aleksandrowicz – doktorant Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie, psycholog, terapeuta w nurcie behawioralnym oraz psychofizjologicznym, nauczyciel dyplomowany, wykładowca akademicki.

Wczesne nauczanie języków obcych – jak uczyć, dostosować do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci?

Barbara Ciukaj

Dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym uczą się poprzez zabawę, działanie i przeżywanie. Nauczanie języków obcych w tej grupie wiekowej wymaga znajomości zarówno metodyki nauczania, psychologii rozwojowej, jak i indywidualnego podejścia do wychowanków.

Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w przedszkolu? Jakie przemawiają za tym argumenty? Czy możliwe jest indywidualizowanie nauczania języków obcych podczas zajęć z całą grupą? Odpowiedzi na te pytania dostarczają m.in. badania przeprowadzone nad fizjologią mózgu. Według J. Brzezińskiego: „W okresie dzieciństwa jedna z półkul, najczęściej lewa, staje się półkulą dominującą. Proces ten jest wyraźnie widoczny w 10. roku życia, zaś jego zakończenie przypada w wieku 12–13 lat. Jest to wiek wyznaczający koniec okresu tzw. naturalnej gotowości językowej”¹.

Z kolei stwierdzenia laryngologów potwierdzają, że ucho dziecka, reagujące od początku swego rozwoju na wszystkie długości fal, po 12. roku życia przedstawia się na takie długości, które są charakterystyczne dla języka ojczystego. W tym okresie ucho staje się coraz mniej wrażliwe na długość fal cechujących język inny niż ojczysty. Ucho steruje produkowaniem dźwięków, stąd też młodszym dzieciom nie sprawia trudności przyswajanie wymowy języka obcego².

Po okresie 10–12. roku życia, w wyniku lateralizacji funkcji językowych w lewej półkuli mózgu, mowa traci swoją plastyczność³. Z wiekiem słabnie dyskryminacja dźwięków i zdolność ich naśladowania, nasila się interferencja języka ojczystego⁴. Rozpoczęcie nauki języka obcego w wieku przedszkolnym pozwala na bezakcentowe jego opanowanie. Rozpoczęcie nauki języka po 13. roku życia zawsze niesie ze sobą opanowanie

go z wyraźnym akcentem języka ojczystego⁵.

Badania psychologii rozwojowej ukazują także duże korzyści wczesnej nauki języków obcych, której sprzyja otwartość dziecka w stosunku do nowego języka, ciekawość świata, radość eksperymentowania, potrzebę komunikowania się z otoczeniem. Dzieci traktują język obcy w sposób naturalny, są gotowe do naśladowania, w przeciwieństwie do dorosłych nie wykazują lęku przed popełnieniem błędów. Co więcej, nauka języka obcego ma ogólnie pozytywny wpływ na rozwój sprawności intelektualnych.

Maier zauważa korelację między nauką języka obcego a rozwojem procesów myślowych cechujących operacje konkretne: „Wspieranie i dalszy rozwój tych procesów ma decydujące znaczenie, zwłaszcza jeśli chodzi o przyswajanie języka obcego, ponieważ ułatwiają one konieczne tam tworzenie analogii. A także odwrotnie – i właśnie to ma decydujące znaczenie. Kontakt z językiem obcym wspiera rozwój wyżej opisanych procesów myślowych poprzez ciągle tworzenie analogii przy rozszyfrowywaniu zjawisk fonologicznych, semantycznych, morfologicznych i syntaktycznych”⁶.

Duże znaczenie mają również aspekty pedagogiczne, bowiem przyswajanie języka obcego jest związane z poznawaniem innej kultury, zwyczajów i tradycji. Wczesny kontakt z językiem jest postrzegany jako możliwość wychowania dziecka na człowieka otwartego i szanującego innych. Istotny jest również fakt, iż nabywanie umiejętności posługiwania się

językiem obcym zapewni dzieciom w przyszłości lepszy start zawodowy na międzynarodowym rynku pracy.

Organizacja procesu nauczania języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym

U dzieci występują pamięć mechaniczna i myślenie konkretne, natomiast pamięć logiczna i myślenie abstrakcyjne pojawiają się dopiero w późniejszym okresie. W związku z tym materiał leksykalny musi dotyczyć konkretnych sytuacji, „tu i teraz”, odnosić się do dziecięcych doświadczeń i tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka. Nie należy wprowadzać terminów i wyjaśnień gramatycznych, ale gotowe wzory i schematy zdań, które będą regularnie powtarzane i utrwalane. Dzieci nie są zainteresowane, dlaczego należy użyć takiej, a nie innej formy, a struktury gramatyczne zapamiętują całościowo⁷.

Dzieci potrafią na krótko skupić uwagę, szybko zapamiętują, jednak ich pamięć jest krótkotrwała. Dlatego też przyswajanie materiału odbywa się przez wielokrotne powtórzenia, które powinny być dla dzieci atrakcyjne i przybierać różne formy. Przydatne są więc tutaj piosenki, rymowanki, wierszyki oraz gry i zabawy słowno-ruchowe. Piosenki pozwalają na wyzwolenie dziecięcej potrzeby ruchu, zabawy i śpiewu, integrują grupę, pełnią funkcję ćwiczeń fonetycznych, uwrażliwiają dzieci na prawidłową wymowę i intonację w języku obcym i mogą być wykorzystane do



powtarzania poznanego słownictwa oraz do wprowadzania nowego materiału leksykalno-gramatycznego. W pracy z małymi dziećmi należy łączyć piosenki z zabawą, ruchem, tańcem i materiałem wizualnym. Taka nauka języka jest dla nich interesująca i zabawna⁸.

Ruch, ruch, ruch

Dominującą cechą dzieci jest stała potrzeba zabawy i aktywności fizycznej. Podczas zajęć należy uwzględnić elementy ruchu, gimnastyki, naśladownictwa, metody reagowania całym ciałem czyli TPR (*Total Physical Response*). Zgodnie z założeniami tej metody dzieci słuchają i obserwują nauczyciela, jego gesty i ruchy i na tej podstawie próbują odgadnąć sens wypowiedzi. Następnie naśladują zachowania nauczyciela, aby ostatecznie być gotowymi do samodzielnego wykonywania i wymawiania poleceń⁹.

Niezbędna jest duża różnorodność bodźców skupiających uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch. Komorowska uważa, że „aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, zabawy ruchowe. Dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej, muzycznej”¹⁰. Zajęcia powinny zawierać różnorodne formy zabaw i aktywności, w tym koniecznie ruchowe. Ograniczanie się

wyłącznie do treści językowych nie uwzględnia wszechstronnego rozwoju dzieci, nie jest też zgodne z ich potrzebami i możliwościami”¹¹.

Poczucie bezpieczeństwa

Dzieci chętnie i z dużym zaangażowaniem podejmują działania, kiedy czują się w nich pewnie i bezpiecznie. Dlatego nie powinno się zmuszać dziecka do mówienia, jeśli nie wyraża ono chęci. Na początkowym etapie edukacyjnym rozumieją one więcej, niż potrafią powiedzieć, mają jednak prawo do „okresu ciszy” i same spontanicznie podejmują decyzję o aktywnym uczestnictwie w rozmowach. Nie powinny one być zmuszane ani karane za brak słownej aktywności¹². Ponadto, słuchanie jest pierwszą kształtowaną umiejętnością w nauczaniu języka obcego. Dopiero później przychodzi czas na ekspresję słowną. Z tego powodu powtarzanie chóralne zwiększa pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa dziecka.

Według M. Szot „Strach i niepewność blokują myślenie, dlatego ważne jest, aby dziecko rozpoczynające naukę języka obcego nie było zmuszane do mówienia wtedy, gdy wyrażnie się przed tym wzbrania (...). Warto więc poczekać na pierwsze samodzielne próby. Ciepło, serdeczność i życzliwość nauczyciela w tym okresie to ważna podstawa późniejszych sukcesów w nauce języka. Jeśli dziecko

lubi zajęcia językowe i samo chce brać w nich aktywny udział, to znaczy że osiągnęliśmy już wiele”¹³.

Zachęcanie do pierwszych publicznych wypowiedzi powinno być poprzedzone udziałem dzieci w scenkach dramatycznych i miniteatrzykach. Mali uczniowie chętnie wcielają się w różne postacie, udają, że są kimś innym, stąd inscenizacje są polecaną formą pracy uczącą współdziałania, ćwiczącą język i zachęcającą do pracy nawet nieśmiały dzieci. Także wprowadzenie w ramach języka klasowego prostych i rutynowych zwrotów, np. powitań, pożegnań, podziękowań czy instrukcji jest zachętą do mówienia dla dzieci nieśmiałych i wstydliwych. Wszelkiego rodzaju rytuały klasowe są informacją sygnalizującą konkretne sytuacje i prowadzącą do pożądanego zachowania dzieci¹⁴.

Indywidualizacja kluczem do sukcesu

Duży wpływ na proces uczenia się języka obcego oraz osiągnięcie sukcesu na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń ma motywacja. Garczyński twierdzi, że „motywacja wzmacnia przyjmowanie nowych informacji, a ich przeżywanie pobudza i nasila uwagę, co w konsekwencji przyczynia się do lepszej i skuteczniejszej pracy oraz trwalszego zapamiętywania. Uczeń silnie motywowany włącza się do pracy na lekcji i z chęcią wykonuje prace domowe. W zespole zdradza większą chęć czynnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym”¹⁵. W przypadku dzieci motywacja do nauki wynika często z ich ciekawości świata oraz sympatii do osoby uczącej.

Indywidualne podejście do dziecka/ucznia wymaga od nauczyciela uprzedniego poznania wychowanka. Jeżeli wie on, czym szczególnie interesuje się dziecko, jakie działania podejmuje wyjątkowo chętnie, zna jego predyspozycje, może odpowiednio ukierunkowywać aktywność dziecka podczas zajęć. Dziecko nieśmiałe zachęcimy do zaśpiewania piosenki wspólnie z kolegami, a odważniejszy uczeń będzie z siebie dumny, mogąc to zrobić samodzielnie na forum grupy. Dziecko w okresie *silent period* zamiast

nazywać obrazki w języku obcym, może je wskazywać. Stopień trudności zadań i ćwiczeń należy również dostosować do indywidualnych możliwości i umiejętności najmłodszych.

Harmer stwierdza również, iż postawa i stosunek nauczyciela do uczniów są niezwykle ważne. Istotne jest udzielanie pochwał i docenianie nie tylko udanego wykonania zadania, lecz samego podjęcia próby, co podtrzymuje entuzjazm dzieci i daje im poczucie sukcesu¹⁶. Przy udzielaniu pochwały nie należy zapominać o kontakcie wzrokowym. Skutecznym sposobem na zwiększenie motywacji jest życzliwy nauczyciel potrafiący stworzyć miłą atmosferę, wzajemną sympatię, zrozumienie i dowartościowanie każdego.

Ponieważ dzieci uczą się nie tylko przez słuchanie wyjaśnień, ale przede wszystkim przez patrzenie, dotykane, doświadczanie i interakcje, dlatego kolejnym motywującym czynnikiem jest miejsce nauki czyli sala przedszkolna. Barwne pomoce naukowe, plakaty i rysunki oraz inne przedmioty tworzą specyficzny klimat i atmosferę do nauki. Niezwykle motywujące i podnoszące samoocenę dzieci jest też wystawianie ich prac plastycznych wykonanych na zajęciach języka obcego. Ekspozowanie prac uczniów oraz wprowadzanych treści językowych w formie plansz, plakatów czy rysunków pozwoli również dzieciom na świadome bądź też nie przypomnienie i utrwalenie poznanego materiału¹⁷.

Istotnym elementem w pracy nauczyciela języka obcego jest sposób prowadzenia zajęć tak, by były one efektywne i zainteresowały uczniów. Ważna jest tutaj aktywizacja wszystkich bez względu na poziom opanowania zamierzonych treści. Gry i zabawy są dla dzieci okazją do interesującej praktyki posługiwania się językiem w naturalny sposób, dostarczając one przyjemności w uczeniu się. Tworzą one naturalny kontekst do komunikacji między dziećmi, motywując je do pisanie i mówienie w języku obcym, dają poczucie pewności siebie, zmniejszając stres, niepokój, uczą zasad współpracy, wzajemnej pomocy, a jednocześnie zdrowej rywalizacji.

Wzajemna dyscyplina oraz motywacja, aby jak najlepiej coś zrobić, jest podtrzymywana poprzez zasady gry. Ważnym czynnikiem jest odpowiedni dobór gier i zabaw, które należy dostosować do wieku, zainteresowań i poziomu językowego uczestników. Szczególnie korzystne są gry wymagające naśladowania modelu językowego przy równoczesnym poruszaniu się i współzawodnictwie grup. Warto uwzględnić fakt, iż przebieg gier powinien dawać szansę na wygraną wszystkim uczestnikom¹⁸. Z uwagi na krótką koncentrację dzieci istotne jest częste zmienianie rodzajów aktywności¹⁹.

Nauczane języków obcych to podróż w nieznaną, ciekawą świat. Nauczyciel jest tu przewodnikiem, który powinien dobrze się do niej przygotować, aby wspólnie z podopiecznymi osiągnąć wyznaczony cel. Mam nadzieję, że ta „pigulka” wiedzy będzie w tym pomocna.

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, indywidualizacja nauczania.

Przypisy:

¹ J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s. 28.

² Tamże, s. 30.

³ J. Kenworthy, *Teaching English Pronunciation*, Harlow 1990.

⁴ T. Woźnicki, *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole rumuńskiej*, „Języki Obce w Szkole” nr 5/1974, s. 295.

⁵ E. Wieszczyńska, *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Wrocław 2007, s. 8.

⁶ Tamże, s. 9.

⁷ E. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa 2005, s. 176.

⁸ E. Szmidi, *Piosenki na lekcji języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2000, s. 87–88.

⁹ E. Przeździecka, *Po pierwsze: Nie nudzić (się) czyli YOUNG LEARNERS HITS*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2000, s. 20.

¹⁰ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2004, s. 33.

¹¹ M. Szot, *10 dobrych rad metodycznych dla nauczycieli uczących języka obcego w klasach I–III*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2000, s. 26.

¹² E. Przeździecka, dz. cyt., s. 20.

¹³ M. Szot, *10 dobrych rad...*, dz. cyt., s. 26.

¹⁴ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*,

dz. cyt., s. 33.

¹⁵ J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2000, s. 39.

¹⁶ J. Harmer, *How to Teach English*, Harlow 1998, s. 38.

¹⁷ S. Philips, *Young Learners*, Oxford 2003, s. 134.

¹⁸ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt. s. 33.

¹⁹ M. Szot, *10 dobrych rad...*, dz. cyt., s. 26.

Bibliografia:

- Brzeziński J.: *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP, 1987.
- Dakowska E.: *Teaching English as a Foreign Language*. Warszawa: PWN, 2005.
- Harmer J.: *How to Teach English*. Harlow: Longman, 1998.
- Kenworthy J.: *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman, 1990.
- Komorowska H.: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2004.
- Philips S.: *Young Learners*. Oxford: OUP, 2003.
- Przeździecka E.: *Po pierwsze: Nie nudzić (się) czyli YOUNG LEARNERS HITS*. „Języki Obce w Szkole” nr 6/2000.
- Strelau J.: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: GWP, 2000.
- Szmidi E.: *Piosenki na lekcji języka niemieckiego*. „Języki Obce w Szkole” nr 6/2000.
- Szot M.: *10 dobrych rad metodycznych dla nauczycieli uczących języka obcego w klasach I–III*. „Języki Obce w Szkole” nr 6/2000.
- Wieszczyńska E.: *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2007.
- Woźnicki T.: *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole rumuńskiej*. „Języki Obce w Szkole” nr 5/1974.



Barbara Ciukaj – nauczyciel wychowania przedszkolnego, języka angielskiego i francuskiego w Publicznym Przedszkolu w Żabnie. Ukończyła studia licencjackie z filologii angielskiej z językiem francuskim na PWSZ w Tarnowie oraz studia magisterskie z filologii angielskiej na UJ w Krakowie, a także studia podyplomowe z edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z językiem angielskim.

Alfabet sukcesu edukacyjnego uczniów

dr Tomasz Łączek

W artykule przedstawiony został opis czynników posiadających znaczenie w kształtowaniu sukcesu edukacyjnego uczniów. To swoiste kompendium wiedzy, które wprowadza nauczyciela w świat kreowania zadań i celów współczesnego wychowania.

AUTONOMIA – przejawia się w zaufaniu nauczyciela względem ucznia. Dostrzeganie samodzielności ucznia w przejawianiu przez niego pomysłów, inicjatyw i sposobów rozwiązywania problemów jest oznaką szacunku i uznania dla jego niezależności. Nadmierne asekuracja i kontrola mogą ograniczać kreatywność, rozwój i samodoskonalenie jednostki. Zbyt duża presja ze strony nauczyciela może utrudniać rozpoznanie przez nastolatka jego własnych możliwości.

BURZA MÓZGÓW – wyzwala pomysłowość, odkrywczość, nieschematyczność, a jednocześnie inicjuje i uwalnia emocje. Pozwala nauczycielowi na takie ukierunkowanie rozważań, które zapewnia równe szanse dla wszystkich zgłaszanych pomysłów. Brak krytyki wszelkich zgłaszanych głosów i koncepcji powoduje, że nikt nie czuje się atakowany i zagrożony z powodu zaprezentowania własnego stanowiska. Każdy uczeń ma prawo do własnego zdania, do używania osobistych argumentów, do obrony tego, co mówi i co czuje.

CIEKAWOŚĆ – jest nieodłącznym atrybutem wszystkich wynalazców, racjonalizatorów i ludzi aktywnych umysłowo. Zainteresowanie ucznia tym, co dzieje się lokalnie, co dokonuje się w kraju czy w świecie jest pierwszym krokiem do dalszej aktywności. Chęć zobaczenia, poznania, dowiedzenia się czegoś więcej na dany temat inicjuje dociekliwość, która może przerodzić się w fascynację bądź pasję. Zaciekawienie inspiruje do odkrywania tego, co zdaje się być ważne, do rozpoznania tego, co godne uwagi, co istotne.

DIALOG – prowadzenie go jest właściwością ludzi dążących do porozumienia. To droga do rozpoznania zdania

ucznia, ale również do samopoznania nauczyciela, który w tym dialogu bierze udział. Słuchając tego, co ma do powiedzenia uczeń, nauczyciel najczęściej zwraca uwagę na treść, argumentację, ale również na intonację, tembr i towarzyszącą konwersacji mowę ciała. Określając zakres własnej wypowiedzi, rozmówcy starają się być komunikatywni, otwarci; szukają porozumienia. Rozmowa uczy, zbliża i uświadamia wielowątkową strukturę postrzegania świata przez pryzmat własnego subiektywizmu.

EDUKACJA – jest jednym z głównych zadań szkoły przynależnym jej niezależnie od jej typu, rodzaju czy miejsca funkcjonowania. Dbałość wszystkich pracowników zatrudnionych w placówce edukacyjnej o rozwój umysłowy, moralny, emocjonalny i fizyczny uczniów, którego przebieg dokonuje się zgodnie z ich potrzebami i możliwościami psychofizycznymi, jest podstawą prawidłowo przebiegającego procesu edukacji. Realizowanie zadań powinno być zindywidualizowane, uwzględniające podmiotowość i niepowtarzalność ucznia.

FORMY WYCHOWANIA – czyli „skonkretyzowane sposoby postępowania wychowawczego (...). Określa się je czasem jako techniki wychowawcze (...). Najczęściej wyróżnianymi formami wychowania są oddziaływania werbalne, niewerbalne i doraźne” (Nowak, 2008). Ich dopasowanie do mentalności ucznia (uczniów), sytuacji, okoliczności, specyfiki poruszanych tematów jest prawdziwą sztuką, która powinna być stale doskonalona przez wszystkich nauczycieli. Umiejętne, celowe i skuteczne oddziaływanie wychowawcze sprawia, że proces wychowania przebiega łagodnie i nie generuje dodatkowych problemów.

GODNOŚĆ – dostrzeganie i respektowanie jej związane jest z poczuciem wartości wszystkich ludzi, z okazywaniem szacunku dla innych w słowach, myślach i czynach. Nauczyciel powinien być dla uczniów wzorem w godnym traktowaniu innych, w godnym zachowaniu się, godnej postawie uwzględniającej inność, odrębność czy odmienność. Należy pamiętać, że „Poczucie godności jest moralnym składnikiem osobowości, jest związane z przekonaniem o wolności i rozumności ludzkiej istoty” (Żebrowski, 2009).

HOLIZM – rozumiany jako „(...) poglądy i metody mające ambicję ujmować i wyjaśniać zjawiska w sposób całościowy, przyjmując, że przynajmniej niektóre przedmioty można określić w obrębie obejmującej je całości” (Surzykiewicz, 2003). Efektywność procesów wychowania, edukacji i opieki dokonujących się w szkole jest nierozdzielnie związana ze społecznymi uwarunkowaniami rozwoju ucznia. Czynniki związane z oddziaływaniem środowiska rodzinnego czy rówieśniczego równocześnie modelują zarówno postawę, jak i aktywność każdego ucznia.

INTERNET – jego oddziaływanie na ucznia jest nie do przecenienia, bowiem korzysta z niego co najmniej: 86% dzieci w wieku 6–12 lat, 94% dzieci w wieku 14–15 lat oraz 91% młodzieży w wieku 16–19 lat (CBOS, 2018). Pozyskiwanie wiedzy oraz treści związanych z przygotowaniem ucznia do zajęć szkolnych jest zjawiskiem pozytywnym, niemniej coraz większa liczba nastolatków jest uzależniona od ciągłego przebywania w sieci (np. w mediach społecznościowych), jak również występują kolejne niekorzystne zjawiska (np. na Syndrom FOMO – ang. *Fear of Missing Out* – polegający m.in. na przeżywaniu lęku

przed byciem pominiętym w kontaktach internetowych przez znajomych cierpi ok. 14% uczniów (Dębski, 2019).

JAKOŚĆ – związana jest z właściwym, należytnym, odpowiedzialnym przykładaniem uwagi do wszelkich wysyłanych przez siebie komunikatów. To m.in. od wysokiego poziomu przekazu, starannego osobistego przygotowania, głębi prowadzonych zajęć lekcyjnych uzależnione jest budowanie autorytetu nauczyciela. W dobie ponowoczesności, w epoce relatywizmu i powierzchowności „jakość”, a właściwie wysoka jakość relacji jawi się jako cecha ponadprzeciętna, jako coś, co jest przez uczniów oczekiwane.

KOMUNIKACJA – jej celem jest budowanie właściwych relacji interpersonalnych między biorącymi w niej udział ludźmi. W środowisku szkolnym głównym kanałem jest ścieżka werbalna, odbywająca się w najczęściej w bezpośrednim kontakcie ucznia z nauczycielem. Umiejętność słuchania jest tutaj dodatkowym atutem, bez którego nawiązanie porozumienia jest zaburzone i w efekcie niepotrzebnie utrudnione. Skuteczność komunikowania się jest sztuką, którą należy stale doskonalić.

LEKCJA – podczas lekcji ważna jest nie tylko treść tego, co mówi nauczyciel, ale również sposób, w jaki dochodzi do przekazu. Wiedza encyklopedyczna poparta przykładami odnoszącymi się do bieżących wydarzeń, odkryć, powiązanie treści wcześniej przekazywanych z informacjami stanowiącymi sedno kolejnych zajęć lekcyjnych sprzyja rozumieniu i zapamiętywaniu wiadomości. Każde zdanie nauczyciela może zainspirować ucznia do poszerzania wiedzy, własnych zainteresowań czy rozbudzenia pasji w nieodkrytym jeszcze, dopiero co „zasłyszanym” temacie.

ŁAD – jego obecność w przestrzeni edukacyjnej sprzyja uporządkowaniu wiedzy, własnych spostrzeżeń czy myśli. Chaos jest sprzymierzeńcem bylejałości i jakże często nie pozwala rozpoznać przyczyny tego, co w istocie działa destruktywnie na skupienie. Brak ciszy, pospieszna krytyka, nadmierny perfekcjonizm sprawić może, że ład zostanie

zaburzony. Harmonijna konwencja przekazu nauczyciela jest podstawą zrozumienia i utrwalenia zarówno treści przedmiotowych, jak i tworzenia atmosfery sprzyjającej nauczaniu i uczeniu się.

MOTYWACJA – pobudza do poznania, działania i wytężonego wysiłku zmierzającego do osiągnięcia założonego celu. Wzbudzenie w uczniach zainteresowania wiedzą wymaga intelektualnego wysiłku zarówno nauczyciela, jak i pozostałej części tworzącej środowisko szkolne. Nietuzinkowe inspirowanie, cierpliwe wyjaśnianie, wytrwałe ukazywanie zalet podjęcia danego działania sprzyja budowaniu aspiracji, ambicji, a w efekcie uprawdopodobnia realizację wartościowych aktywności uczniów.

NAUCZYCIEL – jest osobą oddziałującą na osobowość wszystkich uczniów, z którymi ma jakikolwiek kontakt. Jego wiedza, empatia, opiekuńczość, otwartość, kreatywność, odpowiedzialność, uważność, umiejętności, kompetencje społeczne, pomysłowość, skuteczność, mądrość, spostrzegawczość czy zapał powinny być nierozdzielnie związane z ciągłym samodoskonaleniem, ze stałym uwrażliwianiem się na dostrzeganie potrzeb uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy nie potrafią ich wyartykułować z powodu wewnętrznych rozterek, przeżywanych problemów czy niskiego poziomu samooceny.

OTWARTOŚĆ – zawiera w sobie autentyczność, przystępność i tolerancję pozwalającą na naturalną i niewymuszoną konwersację z uczniem na każdy temat. Efektywna i zakończona sukcesem próba dotarcia do tego, co ważne, co stanowi podstawę właściwej komunikacji, zawarta jest w nieschematycznej, pozbawionej „sztywnych” założeń wymianie myśli, osobistych spostrzeżeń, w wypowiedzeniu oczekiwań czy dookreśleniu celów, które każda ze stron chce osiągnąć.

PASJA – czyli ponadprzeciętne zamiłowanie do czegoś, jakiegoś tematu, zjawiska, czynności. Przeżywanie emocji towarzyszących realizacji własnych zainteresowań jest przeżyciem tak silnym i niepowtarzającym, które może

prowadzić do uzależnienia. Pogłębianie wiedzy w wybranej przez siebie dziedzinie sprzyja samorealizacji i sprawia, że uczeń czuje się w jakiejś dziedzinie coraz bardziej kompetentny, co sprzyja podniesieniu poziomu samooceny. Pasja to rozkwit, zmiana na korzyść. I to nie tylko w jednej wybranej przez siebie dziedzinie, ale to naturalny, holistyczny progres.

ROZWÓJ – to proces rozłożony w czasie, którego przebieg uzależniony jest od wielu czynników indywidualnych i społecznych. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków, w których rozwój ucznia przebiegał będzie w sposób dla niego optymalny, uwzględniający jego naturalne możliwości biologiczne, psychiczne i społeczne. Jednym z największych dóbr, jakie można przeznaczyć w procesie edukacji jest uświadomienie młodemu człowiekowi, że rozwój i związana z nim samorealizacja trwają przez całe życie, a nie ograniczają się tylko do czasu zdobywania nauki w szkole.

SYSTEMATYCZNOŚĆ – sprawia, że zdobywanie zaplanowanych celów staje się realne, a osiągnięcie sukcesu życiowego może dokonać się w sposób zamierzony, z użyciem regularnie wykonywanych i odpowiednio wcześniej określonych działań. Metodyczna realizacja wyznaczonych zadań wzmacnia poczucie sprawstwa i wewnątrzsterowności. W procesach edukacji szkolnej skuteczność jest w wielu zakresach uzależniona od systematyczności wykonywanych działań.

ŚRODOWISKO EDUKACYJNE – jednocześnie oddziałuje na ucznia, jak również uczeń stale wywołuje w nim rozmaite reakcje. To swoisty fenomen przynoszący obopólną korzyść zarówno dla ucznia, jak również dla wszystkich współuczestniczących i współtworzących przestrzeń edukacyjną. Współczesne środowisko edukacyjne to nie tylko to, co dzieje się na terenie placówki szkolnej, ale również to cały system relacji interpersonalnych tworzy warunki sprzyjające rozwojowi uczniów. Początkowo największy wpływ na środowisko edukacyjne ma nauczyciel, jednak w trakcie kolejnych lat edukacji to

w głównej mierze uczniowie kreują jego specyfikę.

TOŻSAMOŚĆ – jest fundamentem budowania autonomii i samodzielności. Mnogość zależności, do których dochodzi w szkolnych relacjach interpersonalnych między poszczególnymi uczniami, czy też między uczniem a nauczycielem (nauczycielami), sprawia, że świadomość siebie, poczucie własnej indywidualności często zamiast pozytywnego przeżywania własnej unikalności wydaje się zbędnym i utrudniającym funkcjonowanie balastem. Nauczyciele, wspierając odkrywanie w uczniach ich własnej tożsamości, przyczyniają się do rozwoju w nich poczucia samostanowienia o sobie samym.

UCZEŃ – jego potrzeby, zainteresowania i rozwój powinny być w centrum działań całej kadry pedagogicznej. Wielowymiarowość oddziaływania nauczycieli w placówce edukacyjnej przejawiająca się w równoczesnym prowadzeniu procesów socjalizacji, inkultracji, nauczania, wychowania, opieki itp. sprawia, że działania te są przez większość uczniów akceptowane, a realizacja

obowiązku szkolnego przebiega zazwyczaj prawidłowo.

WARTOŚCI – hierarchicznie wskazują na to, co dla ucznia jest najważniejsze, co ważne, a co jest postrzegane jako dopuszczalne czy obojętne. Wyznaczają one pośrednio sposób postępowania i aspiracje. Określają zadania, cele, a nawet prerogatywy zawodowe. Świadomość osobistego uznawania wartości przez ucznia jest krokiem zbliżającym go do dojrzałości i sprzyja rozwojowi myślenia prospołecznego.

ZAUFANIE – a szczególnie ten jego rodzaj, do którego dochodzi między nauczycielem a uczyszczającymi do danej placówki edukacyjnej uczniami, jest niezwykle ważnym elementem osiągnięcia sukcesu szkolnego. Jest ono składnikiem budowania więzi międzyludzkiej, co w dobie ogólnego preferowania indywidualizmu i wszechobecnego rozproszenia społecznego jest już samo w sobie cenne, ponadto sprzyja trwałym i dobrym relacjom między nauczycielem a uczniem.

Słowa kluczowe: uczeń, szkoła, sukces, wychowanie, komunikacja.

Bibliografia:

- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Surzykiewicz J.: *Holizm*, [w:] T. Pilch (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. t. 2. Warszawa 2003.
- Żebrowski J.: *O godności dziecka i jego prawach*. „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” nr 6/2009.

Netografia:

- https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_129_18.PDF (dostęp: 22 I 2020).
- https://dbamomojzasieg.com/wp-content/uploads/2019/12/Mlodzi-Cyfrowi.-Nowe-technologie.-Relacje.-Dobrostan_ksiazka.pdf (dostęp: 22 I 2020).

Dr Tomasz Łączek – pedagog, doktor nauk humanistycznych. Zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Opublikował ponad 90 artykułów naukowych. Zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki społecznej ze szczególnym uwzględnieniem problematyki sukcesu życiowego młodzieży.

Szkoła otwarta na ucznia

dr Teresa Wejner-Jaworska

W szerokich debatach pedagogicznych podkreśla się, że szkoła ma być otwarta na wszystkich uczniów, czyli stwarzać warunki odpowiednie do rozwoju intelektualno-emocjonalnego każdego dziecka. Ministerstwo Edukacji Narodowej umocowuje to założenie poprzez akty prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Wśród uczniów przejawiających zaburzenia utrudniające opanowanie nauki czytania i pisanie, którym należy zapewnić taką pomoc, są **uczniowie z dysleksją rozwojową**, będący wyzwaniem dla szkoły, gdyż wymagają innych metod nauczania niż standardowe, dotychczas stosowane.

Specyficzne trudności edukacyjne występują u dzieci od początku nauki. Jej symptomy można zauważyć już w okresie wczesnego dzieciństwa, a coraz wyraźniej w wieku przedszkolnym

oraz w klasie zerowej. Niepodejmowana lub słabo ćwiczona stymulacja rozwoju dzieci, a szczególnie takich form aktywności jak: zabawy manipulacyjne, ćwiczenia grafomotoryczne, zabawy ruchowe, czytanie książek, słuchanie głośnego czytania czy audycji radiowych przyczynia się do utrwalania symptomów zaburzeń u dziecka. Brak wcześniej podjętej i systematycznej pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi, u których występuje ryzyko dysleksji jeszcze na etapie poprzedzającym edukację szkolną, utrwała ujawniające się symptomy, sil-

niej się zaznaczające wraz z podjęciem przez dziecko nauki szkolnej.

Obecnie jednak większa świadomość społeczna wpływa na wcześniejsze dostrzeganie takich uczniów i podejmowanie działań mających na celu wspieranie ich i niesienie pomocy. W wyniku badań psychologiczno-pedagogicznych coraz liczniejszą grupę w klasach szkolnych stanowią obecnie uczniowie posiadający diagnozę z rozpoznaniem dysleksji. Choć odsetek tych uczniów nadal mieści się w granicach od 10% do 15%, to dawniej niezdiagnozowani uczniowie z tym

zaburzeniem wielokrotnie skazywani byli na porażki edukacyjne i – mimo niekiedy wysokiego poziomu inteligencji – nie osiągnęli wyników adekwatnych do ich możliwości intelektualnych.

Termin „dysleksja” pojawił się w Polsce w 1959 roku w tytule artykułu Anny Drath¹. Określeń „dysleksja” i „dysgrafia” używała również Halina Spionek w roku 1973². Dysleksja rozwojowa posiada swoje numery statystyczne w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD), której jedenaste wydanie (ICD-11) zatwierdziła Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization – WHO) w 2018 roku³ oraz Diagnostycznym i Statystycznym Podręczniku Zaburzeń Psychiczych (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder – DSM), którego wydanie piąte (DSM-V) opublikowało Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association) w 2013 roku w Waszyngtonie⁴.

Obecnie obowiązująca międzynarodowa klasyfikacja zaburzeń (DSM-V) definiuje dysleksję jako „specyficzne zaburzenie uczenia się”, które może występować w trzech podtypach: występować w trzech podtypach: w trudnościach w czytaniu, pisemnym wypowiedzianiu się i w matematyce. Klasyfikacja ta wprowadziła – wcześniej nieistniejące – rozróżnienie stopnia nasilenia objawów (łagodne, umiarkowane, poważne), z czego wynika potrzeba indywidualnego podejścia w toku nauki szkolnej do każdego ucznia, u którego rozpoznano to zaburzenie.

W obu klasyfikacjach wskazuje się na liczne związki trudności w uczeniu się z innymi zaburzeniami. Przykład stanowi związek tych trudności z nieprawidłowym rozwojem społecznym (niedojrzałością społeczną, zaburzeniami przystosowania społecznego), z zaburzeniami zachowania oraz nieprawidłowym rozwojem emocjonalnym i osobowości (niską samooceną, depresją, zaburzeniami emocjonalnymi) oraz nadpobudliwością i zaburzeniami uwagi (*attention deficit disorder*). Zaburzenia procesów poznawczych (przetwarzania kognitywnego – *cognitive processing*), np. percepcji wzrokowej, procesów językowych, uwagi i pamięci, często poprzedzają za-

burzenia w uczeniu się lub są z nimi powiązane. Zaburzenia uczenia się często współistnieją z rozwojowymi zaburzeniami koordynacji ruchowej. Obie klasyfikacje przypisują istotną rolę zaburzeniom procesów lingwistycznych, które ujawniają się najwcześniej w życiu dziecka – jako opóźnienia rozwoju mowy, wyprzedzające wystąpienie zaburzeń uczenia się lub z nimi współwystępujące⁵.

Oczekiwaniem wobec szkoły jest, że będzie pełniła swoje funkcje w kontekście ujawniających się potrzeb uczniów i środowiska ucznia. Tadeusz Lewowicki uważa, że od współczesnej szkoły oczekuje się realizacji wielu funkcji, takich jak: „doradcze, konsultacyjne, dotyczące uniwersalizacji wzorów życia, ale jednocześnie zachowania tożsamości i podmiotowości wychowanków do życia w zmieniających się warunkach, do życia aktywnego, zaangażowanego w kreowanie świata społecznego. W tym zakresie szkoła powinna zmieniać także własne ideologie, generować zmiany wewnętrzne i reagować na transformacje różnych dziedzin życia pozaszkolnego”⁶.

Jednym z oczekiwań jest, aby szkoła spełniała m.in. funkcje kompensacyjno-wyrównawcze w stosunku do potrzeb uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Zdaniem Lecha Witkowskiego⁷ spełnianie tych funkcji wymaga nowych strategii uczenia się i nauczania.

Badania potwierdzają, że aktywność ucznia jest w dużej mierze rezultatem oddziaływania właśnie klimatu emocjonalnego; szczególną rolę w tworzeniu tego klimatu pełni komunikacja niewerbalna nauczyciela. Uczeń, który ma szczęście pracować w takim komforcie psychicznym, lepiej funkcjonuje publicznie w rozwiązywaniu problemów, jest zdopingowany do aktywności poznawczej, a także do wyzwolenia autonomii w zachowaniu. Uczeń niezależnie od nauczyciela, gdy skutki podejmowanych przez niego działań stają się źródłem jego osobistej satysfakcji. Dziecko stopniowo buduje własny obraz swoich kompetencji, kształtuje poczucie własnej wartości i sprawstwa. Tak powstają warunki do aktywnego uczestnictwa.

Mając na uwadze podmiotowość ucznia, Oddział Łódzki Polskiego Towarzystwa Dysleksji przeprowadził konkurs pt. „Szkoła przyjazna uczniom

z dysleksją” dla wszystkich szkół województwa. Celem akcji było wyłonienie szkół na terenie województwa łódzkiego, które są otwarte na problemy uczniów dyslektycznych. Pierwsza edycja konkursu miała miejsce w roku szkolnym 2005/2006, druga w 2007/2008. W roku szkolnym 2016/2017 była realizowana trzecia edycja konkursu i równocześnie z trwającą akcją wyłaniającą szkoły przyjazne dla uczniów dyslektycznych przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów z dysleksją oraz rodziców ich uczniów.

Do akcji zostały zaproszone szkoły z województwa łódzkiego. W odpowiedzi na wysłane zaproszenie do badań zgłosiło się 25 szkół, ale po zapoznaniu się z przedstawionymi oczekiwaniami ostatecznie do działań przystąpiło 21 placówek. Było to 11 szkół podstawowych, 7 gimnazjów i 3 szkoły ponadgimnazjalne. Wśród placówek biorących udział w tej edycji 18 było z Łodzi, a 5 z województwa łódzkiego. Każda szkoła starająca się o tytuł „Szkoły Przyjaznej Uczniom z Dysleksją” musiała spełnić określone wymagania oraz złożyć szczegółowe sprawozdanie z realizacji swoich działań.

W badaniach prowadzonych od marca do końca maja 2016 roku wzięło udział 386 uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją (142 dziewcząt, co stanowi 37% wszystkich badanych, i 244 chłopców – 63%), w tym: ze szkół podstawowych 217 uczniów, z gimnazjów 134 uczniów, a ze szkół ponadgimnazjalnych 35 uczniów⁸. Udział uczniów w badaniach był dobrowolny i uwarunkowany obecnością w dniu badań w szkole.

Istotną kwestią w perspektywie prowadzonych badań było uzyskanie informacji na temat podejmowanych przez szkoły działań w ramach szeroko pojętej pomocy uczniom z dysleksją rozwojową. Główny problem badań to: Czy szkoła jest przyjazna dla uczniów z dysleksją? Badania zostały przeprowadzone w trzech obszarach tematycznych:

1. Szkoła jako miejsce wspierające uczniów z dysleksją.

Problemowi głównemu zostały podporządkowane pytania szczegółowe:

- W jaki sposób jest realizowane dostosowanie wymagań edukacyjnych do ucznia z dysleksją rozwojową?

- Czy na terenie szkoły są prowadzone zajęcia terapii pedagogicznej oraz inne zajęcia mające na celu wspieranie ucznia?
- Czy przez szkoły są podejmowane działania stawiające na kreatywność uczniów?
- Jakie przykłady ukazują szkoły w ramach wychowania społecznego i zdrowotnego uczniów?

2. Uczniowie dyslektyczni o swoich szkołach.

Problemy szczegółowe:

- Czy nauczyciele mają rozeznanie, którzy uczniowie mają potwierdzoną diagnozę dysleksję?
- Czy nauczyciele dostosowują wymagania edukacyjne do uczniów z dysleksją?
- Czy oceniają swoją szkołę jako przyjazną dla uczniów z dysleksją?
- Jakie oczekiwania i propozycje zmian mają uczniowie wobec swojej szkoły, aby była bardziej przyjazna dla uczniów dysleksją?

3. Rodzice uczniów dyslektycznych o szkołach swoich dzieci.

Problemy szczegółowe:

- Czy zdaniem rodziców nauczyciele wiedzą o problemach dyslektycznych ich dziecka?
- Czy nauczyciele dostosowują wymagania edukacyjne do potrzeb ich dziecka?
- Czy oceniają szkołę swego dziecka jako przyjazną dla niego?
- Jakie rodzice mają oczekiwania względem szkoły?

Ad. 1) Szkoła jako miejsce wspierania uczniów z dysleksją.

Działanie szkoły jest związane z ocze-

kiwaniami wobec niej oraz z tym, jakie stawiają jej nowe oczekiwania w zmieniającej się rzeczywistości. Uważa się, że szkoła, jako instytucja służąca transmisji dorobku, ma przekazywać dorobek poprzednich pokoleń, ma wspomagać indywidualny rozwój jednostki oraz że ma przyczyniać się do postępu społecznego. Nabywanie nowych zachowań daje inne postrzeganie siebie w kontekście zdrowego trybu życia, które nie jest wyłącznie związane z posiadaniem nowych informacji odnośnie do zdrowych nawyków, ale postrzeganie siebie w nowym świetle.

Badania potwierdzają, że aktywność ucznia jest w dużej mierze rezultatem oddziaływania właśnie klimatu emocjonalnego; szczególną rolę w tworzeniu tego klimatu pełni komunikacja niewerbalna nauczyciela. Uczeń, który ma szczęście pracować w takim komforcie psychicznym, lepiej funkcjonuje publicznie w rozwiązywaniu problemów, jest zdopingowany do aktywności poznawczej, a także do wyzwolenia autonomii w zachowaniu. Uczeń uniezależnia się od nauczyciela, gdy skutki podejmowanych przez niego działań stają się źródłem jego osobistej satysfakcji. Dziecko stopniowo buduje obraz swoich kompetencji, kształtuje poczucie własnej wartości i sprawstwa. Tak powstają warunki do aktywnego uczestnictwa.

Aktywność ucznia jest w dużej mierze rezultatem oddziaływania na sferę jego emocji. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie klimatu, w którym uczeń nie tylko będzie czuł się dobrze, lecz także będzie stymulowany do rozwoju, nie tylko będzie postrzegał, ale i doświadczał tego, że nauczyciel stara się zrozumieć jego odczucia i jego świat.

L. S. Wygotski⁹ uważał, że prawdzi-

wa edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Ważniejsza od wiedzy jest zdolność dziecka do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania oraz realizowania tych planów. Przyswajanie wiedzy będzie łatwiejsze dla dzieci, jeśli będą wiedzieć, jak się uczyć.

Prezentowany artykuł zawiera tylko część materiału badawczego¹⁰. W obecnym artykule chcę skupić się na wypowiedziach uczniów i ich rodziców dotyczących oceny szkoły jako przyjaznej dla ucznia z dysleksją rozwojową¹¹: „Czy szkoła, do której uczęszczasz, jest twoim zdaniem przyjazna dla uczniów z dysleksją?” i „Czy szkoła, do której uczęszcza Pani/Pana dziecko, jest dla niego przyjazna?” oraz pytanie: „Jakie oczekiwania masz wobec szkoły?”.

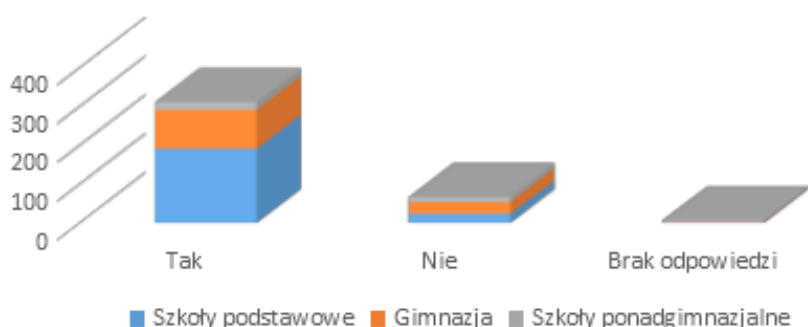
Ad. 2) Uczniowie dyslektyczni o swoich szkołach.

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego przy użyciu narzędzia badawczego – kwestionariusza ankietowego. Teksty ankiety zostały złożone czcionką Arial 14, która jest polecana dla osób z dysleksją. Ankieta zawierała 20 jasno sformułowanych pytań. Podczas anonimowych badań uczniów w sali, w której je przeprowadzano, obecne były tylko ankieterki. Miało to zapewniać uczniom jak największą swobodę w wypowiedziach ankietowych.

W szkołach podstawowych udział wzięli uczniowie z klas IV–VI. W gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych ankietowani byli uczniowie ze wszystkich poziomów klas. Wiek ankietowanych wynosił od 10 lat w szkołach podstawowych do 21 lat w technikum.

Wykres 1. Ocena szkoły jako przyjaznej przez uczniów z dysleksją.

Czy Twoja szkoła jest przyjazna dla uczniów z dysleksją?



Na pytanie: **Czy Twoja szkoła jest przyjazna dla uczniów z dysleksją?** nieco ponad 81% uczniów odpowiedziało, że tak, natomiast 16% uczniów – że nie. Około 4% uczniów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Tak – 312 osób (81%), nie – 67 (16,1%), brak odpowiedzi – 7 (3,9%). Odpowiedź na postawione pytania wymagała uzasadnienia. Oto przykłady argumentacji uczniów, że ich szkoła jest przyjazna dla uczniów z problemem dysleksji.

Powody, które zdecydowały o wyborze – pozytywne wypowiedzi uczniów ze szkół podstawowych:

- Nauczyciele pomagają uczniom.
- Są zajęcia oraz konkursy dla dyslektyków.
- Bo są fajni i pomocni nauczyciele.
- Dobrze się czuję w tej szkole i lubię do niej chodzić.
- Dają dodatkowe zajęcia, a podczas pisania sprawdzianów oceniają łżej.
- Nauczyciele pomagają w trudnych sytuacjach. Są również ciekawe dodatkowe zajęcia, np. z Ortografitti.
- Moim zdaniem jest to szkoła przyjazna, ponieważ mamy [osoby z dysleksją] na dyktandach „podwyższane” oceny [dopuszczane są błędy i nie ma za to jedynek]. Nikt nie mówi, że mamy dysleksję.
- Jest przyjazna i wszystkie dzieci są tak samo traktowane, możemy we wszystkim brać udział.
- Uczniowie nie zwracają uwagi na to, czy ktoś ma dysleksję, czy jej nie ma.
- Mogę wypracowania pisać na komputerze i nie mam za to niższych ocen.
- Ponieważ każdy nauczyciel próbuje nas zrozumieć.
- Szkoła jest przyjazna, a uczniowie nie odrzucają dyslektyków.
- Po prostu osoby z dysleksją są traktowane jak zwyczajne osoby.
- Nauczyciele starają się nam pomóc i to nam pomaga.
- W szkole są dla nas różne dodatkowe zajęcia – szkoła troszczy się o nas.
- Pomagają nam i rozumieją nas.
- Tak, ponieważ odbywają się zajęcia, na których pracujemy w formie zabawy. Pani opowiada nam o różnych fajnych rzeczach.
- Nauczyciele wspierają nas, prowadzą

zajęcia dodatkowe, dbają o nas i biorą pod uwagę nasze problemy, dzięki czemu nie mamy takich niskich ocen.

Powody, które zdecydowały o wyborze – pozytywne wypowiedzi uczniów ze szkół gimnazjalnych, którzy tak argumentowali, że ich szkoła jest przyjazna dla uczniów z dysleksją:

- Można z nauczycielami normalnie porozmawiać.
- Bo nikt mnie nie wytyka palcami za to, że ja nie umiem dobrze czytać, tylko mnie wspierają.
- Nie jestem poniżana za to, że mam dysleksję.
- Ponieważ mam w mojej szkole dużo kolegów, którzy wiedzą o mojej dysleksji i pomimo to mnie lubią.
- Ponieważ mam możliwość uczęszczania na zajęcia do pani pedagog.
- Moja szkoła jest przyjazna dla ludzi z dysleksją, ponieważ nauczyciele pomagają, wyjaśniają i są mili.
- Nauczyciele oferują pomoc uczniom i panuje też miła atmosfera.
- Uważam, że moja szkoła jest przyjazna dla dyslektyków, ponieważ są specjalne zajęcia, na które mogę uczęszczać, nauczyciele podczas lekcji także mi pomagają.
- Bo jest okey!
- Organizowane są spotkania z dyslektykami.
- Wszyscy uczniowie dostają pomoc od nauczycieli, jeżeli jej potrzebują.
- Pomagają każdemu.
- Dzieci są tu dobrze traktowane, myślę, że nie czuję się gorsza.
- Są mili nauczyciele i można się dobrze uczyć nawet z dysleksją.
- Jest wiele zajęć wspierających.
- Bo wszyscy mi pomagają.
- Na językach obcych dopuszczane są literówki dla dyslektyków.

Powody, które zdecydowały o wyborze – pozytywne wypowiedzi uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych:

- Akceptują tu takie osoby.
- Nauczyciele wspierają i rozumieją, gdy ktoś ma z czymś problem.
- Organizowane są zajęcia dla dyslektyków, nauczyciele pomagają nam. Widać, że szkoła przejmie się problemem dysleksji i chce pomóc.

- Nauczyciele uwzględniają problemy dyslektyczne podczas oceniania – są bezstronni, ale ze zrozumieniem dla nas.

Powody, które okazały się decydujące w wyborze negatywnym w szkołach podstawowych:

- Uważają nas za gorszych.
- Uważają nas za ułomnych.
- Nikt nam tam nie pomaga.
- Ponieważ nie każdy nauczyciel próbuje nas zrozumieć.
- Był przypadek wyzywania dwóch uczniów od analfabetów. Niestety, byłem nim ja i mój kolega.

Powody, które zdecydowały o wyborze negatywnym w gimnazjach:

- Nie mam żadnej pomocy i jestem tak samo oceniana, jak inni uczniowie.
- Mało zajęć dodatkowych.
- Większość nauczycieli ignoruje moją dysleksję.
- Nie otrzymujemy pomocy od nauczycieli.
- Nauczycieli to nie obchodzi.

Czynniki, które przesądziły o wyborze negatywnym w szkołach ponadgimnazjalnych:

- Wyśmiewają się.
- Część nauczycieli zapomina, że ktoś ma dysleksję.
- Nie ma odpowiednich zajęć dla osób z dysleksją.

Główne zarzuty uczniów wobec szkoły skierowane są do nauczycieli, którzy zdaniem uczniów nie prezentują postaw zgodnych z oczekiwaniami uczniów, jako osoby rozumiejące problemy uczniów i wspierające ich, lecz są aroganccy w stosunku do ucznia i obojętni na jego problemy. Ośmieszanie ucznia na tle klasy jest naruszaniem godności ucznia, czyli bardzo poważny zarzut. Jeżeli takie sytuacje mają miejsce w szkole, to należy oczekiwać, że dyrektor szkoły podejmie postępowanie wyjaśniające oraz dyscyplinujące nauczycieli, gdyż ma do tego uprawnienia¹². Miejmy nadzieję, że są to wyjątkowe i pojedyncze przypadki. Trzeba też pamiętać, że każdego człowieka łatwo obwinić. Może się okazać, że oskarżenia są bezzasadne. Bywają w praktyce wręcz przeciwnie i niepokoją

jące reakcje uczniów, którzy niewłaściwe zachowania nauczyciela traktują jako normę. Na przykład dziecko tłumaczyło: *Pani bardzo na mnie krzyczała, aż się popłakałem, ale miała rację, bo ja jestem do niczego.*

Z przedstawionych wypowiedzi, niezależnie od poziomu edukacyjnego, wynika, że dla wszystkich uczniów ważnymi argumentami świadczącymi o uznaniu szkoły za przyjazną były organizowane zajęcia wspierające ucznia, akceptacja ucznia przez nauczycieli i rówieśników. Kiedy uczeń lubi przebywać w swojej szkole, gdzie spotyka się ze zrozumieniem i serdecznością nauczycieli, gdy jest akceptowany i lubiany w kręgu swoich rówieśników i gdy w szkole są organizowane dla niego zajęcia pomocowe, to jest to szkoła, które spełnia jego oczekiwania, a nawet je niekiedy pozytywnie przekracza.

Ad. 3) Rodzice uczniów dyslektycznych o szkołach swoich dzieci.

Ponad połowa rodziców, bo 51,2%, pozytywnie ocenia szkołę, do której uczęszczają ich dzieci, jako przyjazną dla nich – odpowiedziały 64 osoby. Jednak aż 21,6% badanych jest odmiennego zdania, a pozostałych 1,6%, którzy nie potrafiło dokonać jednoznacznej oceny, jak również pozostałych 25,6%, którzy nie udzielili odpowiedzi na to pytanie, w tym dwoje rodziców ze szkoły podstawowej przyznało, że nie mają rozeznania na ten temat, bo rzadko kontaktują się ze szkołą i nie rozmawiają o tym z dzieckiem. Optymizm badanych wynika z przekonania o skuteczności pracy nauczycieli.

Oto niektóre wypowiedzi rodziców uczniów ze szkół podstawowych:

- Szkoła organizuje dodatkowe zajęcia dla dyslektyków, spotkania dzieci i rodziców.
- Moje dziecko dobrze się w niej czuje.
- Mam dobry kontakt z wychowawczynią, która dobrze rozumie dziecko i przekazuje, czego aktualnie oczekuje.
- Nasz syn w tej szkole czuje się dobrze i my mamy dobry kontakt z dyrekcją oraz nauczycielami. Wcześniej chodził do innej szkoły, gdzie nie było zrozumienia dla jego trudności. Jest tu przyjaźnie.

A tak motywowali swój wybór rodzice uczniów z gimnazjów i ze szkół ponadgimnazjalnych:

- Szkoła realizuje indywidualne ocenianie, prowadzone są zajęcia dla dyslektyków, dobra postawa nauczycieli, motywowanie do pracy, dostosowanie czasu do egzaminu, dobra atmosfera.
- Moje dziecko bardzo dobrze tu się czuje, jest doceniane i rozumiane. Syn poprawił umiejętność wypowiadania się oraz uspokoił się. Organizowane są konkursy związane z dysleksją i tam pokazuje, na co go stać.
- Szkoła uwzględnia zalecenia z poradni, nauczyciel języka polskiego zachęca do dodatkowych ćwiczeń i pokazuje pomoce. Organizowane są zajęcia z Ortografii.
- Dziecko nie stresuje się podczas odpowiedzi, jest rozumiane.
- Prowadzone są dodatkowe zajęcia, w tym wyrównawcze z matematyki.

Oto wypowiedzi, w których rodzice wypowiedzieli się negatywnie o szkole:

- Dziecko niechętnie chodzi do szkoły.
- Brak zainteresowania problemem

dysleksji ze strony nauczycieli, brak wsparcia, nieuwzględnianie trudności w ocenianiu, brak zajęć dla uczniów z dysleksją.

- Nie są stosowane zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Pozostali rodzice (32 osoby – 25,65%) nie udzielili odpowiedzi na pytanie, w tym dwoje ze szkoły podstawowej przyznało, że nie mają rozeznania na ten temat, bo rzadko kontaktują się ze szkołą i nie rozmawiają o tym z dzieckiem.

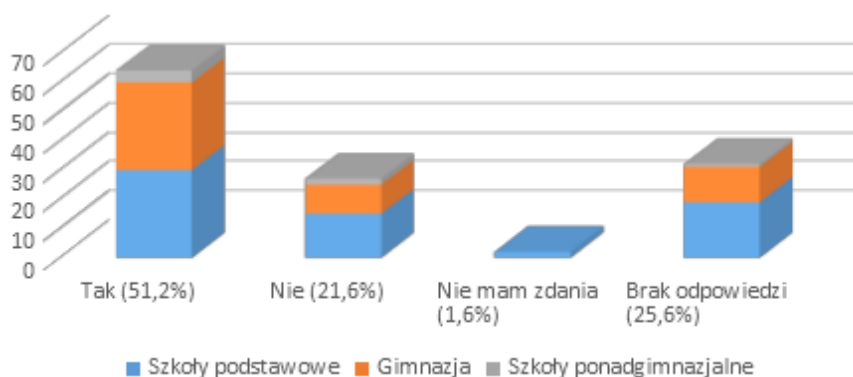
Na zakończenie zapytano rodziców: „Co można zrobić, aby szkoła, do której uczęszcza dziecko, była bardziej przyjazna uczniom z dysleksją?”

Rodzice uczniów ze szkół podstawowych zgłaszali następujące postulaty:

- Wydłużyć czas pracy szkoły.
- Wprowadzić logopedię dla wszystkich dzieci.
- Utworzyć grupę wsparcia dla dzieci.
- Prowadzić dodatkowe zajęcia dla dzieci.
- Rozwinąć szerzej współpracę z rodzicami i dawać instruktaż dla rodziców, jak pracować z dzieckiem dyslektycznym.
- Stosować pracę indywidualną z uczniem, ćwiczenia reguł pisowni.
- Więcej poszanowania godności i wyrozumiałości dla dziecka i rodziców.
- Kontrolować prace dziecka, więcej dodatkowych zajęć w małych grupach.
- Większy kontakt z dzieckiem, rozmowy na temat dysleksji.
- Kursy doszkalające dla nauczycieli i rodziców.

A wypowiedzi rodziców uczniów z gimnazjów i szkół ponadgimnazjal-

Wykres 2. Opinie rodziców na temat, czy szkoła jest przyjazna ich dziecku z dysleksją.



nych prezentują się następująco:

- *Kontynuowanie obecnych praktyk.*
- *Większa zachęta dziecka do pracy.*
- *Wszyscy nauczyciele powinni zapoznawać się z opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznych.*
- *Prowadzić pogadanki dla wszystkich uczniów na temat dysleksji.*
- *Usprawnić komunikację między nauczycielami.*
- *Nie dyskryminować ucznia.*
- *Organizować warsztaty i spotkania.*
- *Prowadzić dodatkowe zajęcia dla uczniów, pomagać w pokonywaniu trudności, właściwie traktować.*

Wnioski z badań

Ponad połowa rodziców pozytywnie ocenia szkołę swoich dzieci jako przyjazną. Jednak aż 21,6% badanych jest odmiennego zdania, a 1,6%, którzy nie potrafili dokonać jednoznacznej oceny, jak również pozostałych 25,6%, którzy nie udzielili odpowiedzi na to pytanie, w tym dwoje rodziców ze szkoły podstawowej, przyznało, że nie mają rozeznania, bo rzadko kontaktują się ze szkołą i nie rozmawiają na ten temat z dzieckiem¹³.

Badania ankietowe przeprowadzone wśród rodziców pokazują duże zróżnicowanie w odbiorze pomocy udzielanej uczniom na poszczególnych etapach edukacyjnych. Wyniknęła z nich nadspodziewana aktywność rodziców uczniów z gimnazjów i zaskakująco dość niska aktywność rodziców uczniów ze szkół podstawowych. W badaniach wzięła udział zbyt mała liczba ankietowanych, by można z ich wyników tworzyć szersze uogólnienia, ale spojrzenie na to zagadnienie wyzwala potrzebę dalszego badania tej grupy społecznej.

Z badań wynika, iż wzrasta świadomości rodziców na temat konieczności aktywnego uczestnictwa w procesie pomocy dziecku oraz konsekwencji niepodjmowania pracy z dzieckiem, w tym nasilania się trudności, poszerzania ich zakresu i pojawiania się problemów wtórnych. Coraz częściej rodzice rozumieją trudności swoich dzieci i konsekwentnie wymagają od nich podejmowania pracy. Zapoznają się z jej zasadami oraz aktywniej wykorzystują różnorodne pomoce do pracy z dzieckiem. Współpraca pomiędzy rodzicami a szkołą jest podejmowana przede wszystkim tam, gdzie

jest wysoka świadomość wspólnoty i celowości działań na rzecz dziecka z problemami w uczeniu się. Współpracę tę należy przenosić na jak najszersze grono rodziców, aby osłabić negatywny odbiór problemu dysleksji, kojarzonej często z egzekwowaniem wyłącznie praw, takimi jak interpretowane podczas egzaminów „ulgi dla dyslektyków”.

Aktywność ucznia jest w dużej mierze rezultatem oddziaływania na sferę jego emocji

Niepokojące są wyniki wskazujące na stosunkowo duży odsetek uczniów posiadających opinie o dysleksji i niepodjmujących terapii pedagogicznej¹⁴. Bardzo ważnym zadaniem dla szkół i rodziców jest łączenie diagnozy dysleksji z koniecznością podjęcia dodatkowej pracy, a nie tylko z prawami przysługującymi uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na tej płaszczyźnie jest jeszcze wiele do zrobienia i wiele zależy od świadomości rodziców przekonanych, że takie zajęcia dla ich dziecka są bezwzględnie potrzebne.

Przedstawiony materiał empiryczny stanowi tylko część wybranych problemów szkolnej pragmatyki. Sytuacja ucznia z dysleksją rozwojową jest złożona nie tylko dla ucznia i jego rodziców, lecz także dla nauczycieli stojących wobec problemów różnorodności i stopni nasilenia tego zaburzenia, które pozornie wydają się takie same. Wypracowanie strategii dydaktycznej, wychowawczej oraz indywidualizacji wymaga od nauczyciela rozwijania i poszerzania obszarów własnej sprawności, w tym własnego warsztatu pracy, które stanowią o jego profesjonalizmie pedagogicznym.

W podejmowanych badaniach z rodzicami założyłam, że **podstawą skutecznego oddziaływania na dziecko i jego środowisko rodzinne jest nawiązanie ścisłej współpracy szkoły z rodzicami dziecka**, aby skupić się na oczekiwaniach, jakie ma prawo wysuwać rodzic wobec szkoły, a ściślej wobec nauczyciela. Rodzic ma prawo oczekiwać od nauczyciela jego spostrzeżeń dotyczących dziecka, zauważanych podczas zajęć szkolnych, jak również informacji o formach pomocy, jakie szkoła może zaoferować dziecku. Czy szkoła stwarza

klimat do dobrej współpracy poprzez organizowanie starannie przygotowanych konsultacji dla rodziców, a także poprzez różnorodne szkolenia?

Już badania Heleny Radlińskiej wykazały, że oddziaływania szkoły na przetwarzanie środowiska rodzinnego dziecka poprzez podnoszenie świadomości pedagogicznej rodziców powodują zmiany ich postaw wychowawczych oraz mają duży wpływ na polepszenie warunków życia dziecka: „Żywe zainteresowanie dzieckiem wywołuje tyle ubocznych kontaktów z nim i jego otoczeniem, że musi prowadzić do poprawy położenia dziecka”¹⁵.

Oto kilka propozycji tematów wartych podejmowania przez szkoły:

- Co rodzice powinni wiedzieć na temat wspomagania rozwoju dziecka?
- Dziecko ryzyka dysleksji w szkole – diagnoza, objawy i sposoby pomocy.
- Co to jest dysleksja, jak jej przeciwdziałać i jak eliminować trudności w uczeniu się?
- Prawa i obowiązki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Dostosowanie warunków egzaminowania wobec ucznia z dysleksją.
- Jak pracować z uczniem dyslektycznym (dzieckiem ryzyka dysleksji) w domu?
- Jak wykorzystywać pomoce do pracy terapeutycznej?

Szkoła powinna wspierać dziecko w pracy w domu, informując o jej zasadach, wskazując odpowiednie pomoce terapeutyczne, wyznaczając nowe porcje zadań. Ważna jest tu aktywna postawa rodziców włączających się w proces edukacyjny dziecka oraz podnoszących świadomość dziecka o posiadanych przez niego zasobach. Poszukiwanie i rozwijanie potrzeb poznawczych dziecka wymaga zaangażowania czasu i wysiłku rodziców. Systematyczna praca w szkole i w domu jest warunkiem skutecznego oddziaływania, które pomaga przezwyciężyć trudności dyslektyczne dziecka. Wiąże się to z regularnym konsultowaniem się przez rodziców ze szkołą. Praca nad tworzeniem dobrego klimatu szkoły, który ma sprzyjać komunikacji i współpracy między rodzicami i nauczycielami jest jednym z istotnych i podlegających ocenie obszarów życia szkoły.

Kontakty między nauczycielami a rodzicami ucznia powinny tworzyć przyjazne warunki do edukacji i wychowania ucznia, gdyż dbałość o jego prawidłowy i harmonijny rozwój, współpraca nauczycieli i rodziców uczy dzieci postawy partnerstwa, wpływa na ich społeczną aktywność. Jest to również ważne dla klimatu szkoły, a więc także atmosfery, jaka towarzyszy uczniom podczas nauki szkolnej. Z przeprowadzonych badań wynika potrzeba włączenia rodziców do aktywności szkolnej i rozwinięcie wszechstronnych form współpracy oraz danie im możliwości współtworzenia klimatu szkoły i doświadczenia procesu edukacyjnego, w którym uczestniczą ich dzieci. Takie działania w stosunku do rodziców powinny zaprocentować efektywniejszym wspieraniem i motywowaniem dzieci do aktywnej nauki oraz rozwijania ich niekiedy ukrytych potencjałów.

Uzyskane wyniki z badań i przytaczane wypowiedzi zarówno uczniów, jak i rodziców wskazują, jak ważną sprawą jest tworzenie w szkole optymalnego klimatu emocjonalnego zapewniającego poczucie wartości ucznia oraz poczucie jego bezpieczeństwa. To nauczyciele tworzą przyjazny klimat do pracy z uczniem, wyzwalają ich wydajność oraz zachęcają do aktywnej interakcji.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, red. B. Niemierko i M. K. Szmigiel, Kraków 2019. Pełny materiał zostanie opublikowany w książce, która jest w druku w wydawnictwie Difin.

Słowa kluczowe: uczniowie dyslektyczni, szkoła.

Przypisy:

¹ A. Drath, *Dysleksja*, „Szkoła Specjalna” nr 4–5/1959, s. 194–201.

² H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973.

³ W Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń (ICD-11) pod nazwą **Rozwojowe zaburzenie uczenia się** (*Developmental learning disorder*) (w wydaniu tej klasyfikacji ICD-9 używano jeszcze terminu *developmental dyslexia*, czyli „dysleksja rozwojowa”).

⁴ W szczegółowej charakterystyce tych zaburzeń podaje się, że określane są one również terminem „dysleksja” (ICD-IO [1992, s. 247],

DSM-IV [1994, s. 48]), „zaburzenia czytania” (315.00) jako jeden z objawów im towarzyszących, wywołanych przez ten sam patomechanizm, jakim jest słaba kompetencja fonologiczna oraz jako „zaburzenia komunikacji (ekspresji) za pośrednictwem pisania” (*Disorder of Written Expression*) – 315.2. „Specyficzne trudności w nabywaniu kaligraficznego pisma” (tzw. brzydkie, nieczytelne pismo) jako skutek obniżonej sprawności motoryki rąk występują: w klasyfikacji ICD-IO jako objaw „specyficznych rozwojowych zaburzeń funkcji ruchowych” (*Specific Developmental Disorder of Motor Function*) – F 82; w DSM-IV jako „rozwojowe zaburzenia koordynacji” (*Developmental Coordination Disorder*) – 315.4.

⁵ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych/ Specific Difficulties in Reading and Writing in the View of Medieval, Psychology and Pedagogy Classifications*, „Audiofonologia” 1997, t. 10, s. 154.

⁶ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach*, „Studia Pedagogiczne”, 1997, s. 110.

⁷ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.

⁸ W badaniach wzięło udział 144 dziewcząt i 244 chłopców, w tym w szkołach podstawowych 87 dziewcząt i 130 chłopców, w gimnazjach 40 dziewcząt i 94 chłopców, a w szkołach ponadgimnazjalnych 15 dziewcząt i 20 chłopców.

⁹ L. S. Wygotski, *Geneza wyższych funkcji psychicznych*, [w:] tenże: *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971. Nową wiedzę najlepiej zdobywa się w tzw. strefie najbliższego rozwoju. Obejmuje ona zadania, które nie mogą być wykonane przez dziecko samodzielnie, ale jest w stanie im sprostać z niewielkim wsparciem osoby bardziej doświadczonej. Nie można dziecka wyręczać ze wszystkiego. W miarę zdobywania nowych umiejętności „strefa najbliższego rozwoju” rozszerza się na coraz bardziej skomplikowane zadania.

¹⁰ Pełne wyniki podjętych badań zostaną opublikowane w pozycji zwartej pt. *Szkoła na miarę ucznia z dysleksją* [w druku].

¹¹ W obszarze: Szkoła jako miejsce wspierające uczniów z dysleksją zostało przedstawione przykładowe dostosowanie wymagań edukacyjnych do uczniów z dysleksją na poszczególnych przedmiotach w szkole podstawowej (na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 199 w Łodzi), ukazując w nim, odwołując się do własnych doświadczeń zawodowych do-

tyczących współpracy ze szkołami, jak wiele może dokonać w życiu ucznia wspierający go nauczyciel. Rozdział ten jest oparty na moich doświadczeniach w pracy z dziećmi i młodzieżą – dyslektykami. Mamy w szkołach wielu wspaniałych i oddanych pedagogów. Wielu z nich pracuje bez uznania ich zasług, bo jak docenić ogromne oddanie i pomoc dziecku z trudnościami edukacyjnymi, skoro „tylko osiągnął przeciętny poziom”.

¹² Podstawa prawna: Kodeks pracy, art. 108.

¹³ Należy wziąć pod uwagę, że w badaniach brały udział szkoły, które się zgłosiły, uważając, że są szkołami przyjaznymi dla uczniów z dysleksją.

¹⁴ Na terapię pedagogiczną uczęszczało w szkołach 44% uczniów z dysleksją, a poza szkołą tylko 8% uczniów.

¹⁵ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 99.

Bibliografia:

- Bogdanowicz M.: *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych/ Specific Difficulties in Reading and Writing in the View of Medieval, Psychology and Pedagogy Classifications*. „Audiofonologia”, 1997.
- Drath A.: *Dysleksja*. „Szkoła Specjalna” nr 4–5/1959.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach*. „Studia Pedagogiczne” nr 30/1997.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo im. Ossolińskich, 1961.
- Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN, 1973.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1997.
- Wygotski L. S.: *Geneza wyższych funkcji psychicznych*. [w:] tenże: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, 1971.



Dr n. hum. Teresa Wejner-Jaworska – przewodnicząca Łódzkiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych

dr Mariola Komorowska

„To nieuczciwe, by zmuszać żółwie, by ścigały się z zającami. Zające rozleniwiają się i utną sobie drzemkę, a żółwie popadną w zniechęcenie, bo zwycięstwo jest nieosiągalne. Ale i żółwie, i zające skorzystają, pod warunkiem że system pomaga wszystkim uczestnikom stać się lepszymi biegaczami. Jeżeli celem systemu jest doprowadzenie wszystkich uczniów do maksymalnych osiągnięć, szkoła musi ożywić w nich nadzieję, że wzmożony wysiłek może przynieść sukcesy” (J. Brophy)¹.

Stoimy przed poważnymi wyzwaniami w odniesieniu do edukacji, która musi przekształcać się wraz ze zmieniającym się światem. Winny również ulegać przemianom sposoby myślenia i działania. Świat, ulegając przeobrażeniom, pozostaje całością. Jak pisał A. de Saint-Exupéry, „Ziemia – Planeta Ludzi”². Istotne jest zatem, aby obecnie ograniczyć procesy edukacji unifikującej i konformizującej przy jednoczesnym wzmożeniu wysiłków człowieka do twórczego kształtowania właściwości indywidualnych.

Szkoła ma obowiązek rozszerzyć ofertę edukacyjną, ponieważ szkoły ogólnodostępne powinny w swej pracy uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów, talenty, zainteresowania i stwarzać możliwości dla ich pełnego rozwoju. „Jeżeli szkoła ma dalej istnieć jako instytucja oferująca podstawy wykształcenia, musi dokonać się w niej przełom – system szkolny musi dostrzec, że klasa szkolna składa się z wielu indywidualności, mających różne potrzeby i oczekiwania, musi stworzyć warunki do wyzwolenia kreatywności uczniów”³.

Indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w szkołach ogólnodostępnych jest dla wielu nauczycieli zupełnie nowym, nieznanym zagadnieniem. W myśl ustawy o systemie oświaty (preambuła) szkoła, przedszkole muszą „zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju”⁴. Analogiczne zapisy znajduje-

my w podstawie programowej kształcenia ogólnego – „planując proces nauczania, nauczyciel, biorąc pod uwagę zróżnicowane możliwości uczniów, decyduje o doborze metod nauczania i środków dydaktycznych oraz tempie realizacji treści nauczania. Czas trwania zajęć edukacyjnych powinien wynikać z możliwości psychofizycznych uczniów oraz ze sposobu realizacji poszczególnych treści nauczania”⁵.

Sprostanie tym założeniom wymaga dostrzeżenia indywidualnych różnic pomiędzy poszczególnymi wychowankami w odniesieniu do umiejętności, zdolności i potrzeb, aby następnie stworzyć im warunki do wszechstronnego rozwoju. Oznacza to, że aby zwiększyć skuteczność uczenia się wychowanków i podnieść jakość nauczania, nie możemy wszystkich uczniów traktować w ten sam sposób. Indywidualizacja jest działaniem zaadresowanym do konkretnej grupy uczniów, należy zatem rozumieć, że jeżeli wszystkie grupy pracują nad takim samym zadaniem lub gdy pracują nad różnymi zadaniami, ale przydzielonymi losowo, to nie można mówić o indywidualizacji procesu kształcenia.

Z indywidualizacją mamy do czynienia wtedy, gdy różne zadania zostają przydzielone grupie celowo z uwagi na cechy członków owej grupy⁶. Planując pracę z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, musimy odnieść się do obowiązujących przepisów prawa oświatowego. Najważniejsze rozporządzenia to: Rozporządze-

nie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁷; rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym⁸; rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych⁹.

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” został zaproponowany przez Mary Warnock, która po raz pierwszy zastosowała go w dokumencie *The Warnock Report. Special Educational Needs* – opublikowanym w 1978 roku w Londynie przez Her Majesty's Stationery Office. Warnock zasugerowała w nim przejście z medycznego ujęcia klasyfikacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów na bardziej funkcjonalny język społecznego rozumienia ich potrzeb¹⁰. Funkcjonujące akty prawne rozszerzają jego zakres, wskazując na potrzeby ucznia wynikające z problemów dotyczących współczesne społeczeństwa, a są nimi przynależność do mniejszości narodowej, migracje oraz sytuacje kryzysowe.

Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany przez ministra edukacji narodowej w 2008 roku, zaproponował definicję specjalnych potrzeb rozwojo-

wych (SPR) i specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne, psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz lub w przyszłości oraz zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój. Zespół Ekspertów przyjął także kryterium podziału ze względu na wiek. Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do 3. roku życia. Dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zaproponowane kryterium i definicja obowiązują obecnie w wielu krajach Unii Europejskiej¹¹.

Zwiększająca się liczba dzieci ze SPE w szkołach ogólnodostępnych wpływa na konieczność doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie organizacji i indywidualizacji zajęć w grupie tak, by możliwe było wspieranie rozwoju każdego dziecka. Aby uczniowie ze SPE mogli wszechstronnie rozwijać się w szkole ogólnodostępnej, niezbędne jest dostrzeżenie indywidualnych różnic pomiędzy poszczególnymi wychowankami w zakresie umiejętności, zdolności i potrzeb oraz stwarzanie warunków do ich wszechstronnego rozwoju.

Indywidualizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej powinna uwzględniać różnice pomiędzy uczniami i być podstawą planowania zajęć. Proces nauczania należy dostosowywać do potrzeb uczniów i elastycznie wykorzystywać czas na zajęciach. Warto: dobrać stymulujące pomoce dydaktyczne, wprowadzać ocenianie kształtujące, stosować zasadę podmiotowości, doceniać współudział uczniów w procesie kształcenia, wspierać i kształtować umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji i działań. Należy dążyć do rozwoju każdej jednostki na miarę jej możliwości. Ważnym ele-

mentem procesu indywidualizacji jest stymulowanie prawidłowego rozwoju sfery emocjonalno-społecznej. Należy stwarzać dziecku sytuacje do osiągnięcia sukcesu, chwalić nie tylko za efekt ale również za postępy i nowe osiągnięcia, stosować pozytywne wzmocnienia. Powinno się także budować poczucie własnej wartości ucznia oraz przygotowywać wychowanków do samodzielności i kreatywności.

Indywidualizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej powinna uwzględniać różnice pomiędzy uczniami i być podstawą planowania zajęć

Nauczyciel pracujący z dziećmi ze SPE powinien oprócz posiadania szerokiej wiedzy merytorycznej i metodycznej cechować się empatią, umiejętnością nawiązywania relacji z uczniem opartych na wzajemnym szacunku, akceptacji, zrozumieniu oraz budowaniu komunikacji interpersonalnej opartej na umiejętności formułowania komunikatów typu „ja”.

Nauczyciel, przystępując do organizacji pracy z dziećmi ze SPE, ma obowiązek zapoznania się z dokumentacją ucznia, przeprowadzenia wnikliwej obserwacji i rzetelnej diagnozy, aby możliwe było wytyczenie celów do dalszych działań. Planując prace, nauczyciel winien uwzględnić różnice indywidualne między uczniami tak, aby zastosować różne metody, formy i zasady pracy, organizując przestrzeń edukacyjną w sposób sprzyjający wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Niezbędnym elementem pracy z dziećmi ze SPE jest dobór odpowiednich środków dydaktycznych. W bieżącej pracy nauczyciel powinien prowokować uczniów do działania, wzmacniać ich pozytywnie i dbać o właściwą atmosferę w klasie szkolnej, opartą na współzawodnictwie, a nie na rywalizacji.

Ważnym elementem pracy nauczyciela jest dokonywanie ewaluacji jakości własnej pracy. Wyciągnięte wnioski wpłyną na dostosowanie rozwiązań bieżących problemów do zaistniałej sytuacji. Pozwoli to na wyeliminowanie błędów i poprawienie jakości pracy nauczyciela, co w konsekwencji przełoży się na wyniki osiągane przez

uczniów. Nauczyciel poddający wnikliwej analizie swój warsztat pracy zapobiega rutynie i utrwalaniu się negatywnych schematów dydaktycznych.

Indywidualizacji pracy z uczniem ze SPE sprzyja zastosowanie metod i technik pracy, przy użyciu których wzmacniają się zaangażowanie i motywacja do nauki. Uczniowie mogą poszukiwać, odkrywać, badać i eksperymentować. W pracy z dziećmi ze SPE można zastosować m.in. Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz lub Odminną Metodę Nauki Czytania Ireny Majchrzak. Swobodny rozwój dziecka zapewni zastosowanie Metody Marii Montessori, popularna jest również gimnastyka twórcza Rudolfa Labana. Nauczyciele chętnie wykorzystują metodę Marianny i Christopha Knillów – „Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja”, ruch rozwijający Weroniki Sherborne, a także aktywne słuchanie muzyki Batii Strauss. W pracy z dziećmi ze SPE bardzo dobrze sprawdza się metoda projektu bądź metoda stacji zadaniowych.

Szkoła ma przygotować uczniów do funkcjonowania w zmieniającym się świecie, nie może zatem utrzymywać w nich bezmyślnego, schematycznego rozwiązywania ujednoliconych zadań – takich samych dla wszystkich. Powinna uczyć krytycznego myślenia, rozbudzać naturalną ciekawość poznawczą. Wdrażać do samodzielności, odkrywania świata na miarę swoich możliwości, wspierać w podejmowaniu działań na rzecz własnego rozwoju i edukacji całościowej.

Słowa kluczowe: indywidualizacja, empatia, specjalne potrzeby edukacyjne.

Przypisy:

¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2012, s. 82.

² Por. I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w]: *Polski SEC: 55 lat działalności na rzecz wspólnej Europy i jej kultury*, red. A. Bukowski, E. Kabatc, Warszawa 2004, s. 47.

³ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie się zmieniać edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 66.

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tekst jedn. Dz. U. z 2018 r. poz.1457).

⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lute-

go 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 2017 r. poz. 59).

⁶ Por. K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, s. 9.

⁷ Dz. U. z 2017 r. poz. 949.

⁸ Dz. U. z 2017 r. poz. 949.

⁹ Dz. U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669 i 2245.

¹⁰ Por. K. Krakowiak, *Diagnoza specjalnych*

potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży, Warszawa 2017, s. 12.

¹¹ Tamże, s. 13.

Bibliografia:

- Brophy J.: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN, 2012.
- Kołodziejczyk W., Polak M.: *Jak będzie się zmieniać edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski, 2011.
- Konarzewski K.: *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: IBE, 2011.
- Krakowiak K.: *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*. Warszawa: ORE, 2017.

- Prokopiak A.: *Uczeń z autyzmem*. Lublin: UMCS, 2017.
- Wojnar I.: *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. [w]: *Polski SEC: 55 lat działalności na rzecz wspólnej Europy i jej kultury*. Red. Bukowski A., Kabat E. Warszawa: Polski SEC, 2004.



Dr Mariola Komorowska – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel konsultant MCDN Ośrodek Tarnów. Surdopedagog, oligofrenopedagog, wykładowca w Tarnowskiej Szkole Wyższej. Posiada wieloletnią praktykę w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Współpraca nauczycieli kluczem do sukcesu ucznia

Urszula Grygier

Praca w zróżnicowanej klasie wymaga od nauczycieli działań w celu aktywizacji każdego ucznia do udziału w procesie uczenia się i umożliwienia mu osiągnięcia sukcesu na miarę jego indywidualnych możliwości.

W przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone (inne niepełnosprawności – za zgodą organu prowadzącego), zatrudnia się dodatkowo nauczycieli mających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych.

Nauczyciel posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej realizuje następujące zadania:

1. prowadzi wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizuje zintegrowane działania i zajęcia określone w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET);
2. prowadzi wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;
3. uczestniczy, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w IPET, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych;
4. udziela pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi

5. prowadzi zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne (jeśli posiada kwalifikacje odpowiednie do niepełnosprawności ucznia);
6. uczestniczy w zespole prowadzącym wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania oraz opracowującym IPET¹.

Szkoły ogólnodostępne w pełni uczestniczą w kształceniu wszystkich uczniów, również posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Edukacja włączająca, której ważnym celem jest usuwanie wszelkich przeszkód utrudniających wspólne uczenie się wszystkich dzieci, wiąże się ze z takimi zmianami placówek, aby podchodziły one do każdego ucznia w sposób jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny z uwzględ-

nieniem jego potrzeb i możliwości. Dobra edukacja włączająca zatem to taka, która zapewni pełne uczestnictwo w procesie kształcenia wszystkim uczniom bez względu na ich specyficzne potrzeby i ograniczenia.

W edukacji włączającej uwagę zwraca się również na likwidację wszystkich możliwych barier wpływających na działanie i aktywność uczniów oraz uzyskanie przez nich sukcesu na miarę indywidualnych możliwości i potrzeb.

Różnorodność uczniów w zespole klasowym stanowi wyzwanie dla nauczycieli w zakresie:

- tworzenia właściwej atmosfery w szkole sprzyjającej budowaniu relacji;
- wspierania procesu uczenia się każdego ucznia w indywidualnym tempie;
- planowania zajęć w taki sposób, aby metody pracy były dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów;
- rozpoznawania potrzeb i możliwości wszystkich uczniów;
- oceniania postępów ucznia w celu budowania motywacji i wspierania jego rozwoju;
- budowania partnerskich relacji z rodzicami;
- podejmowania współpracy z instytucjami zewnętrznymi na rzecz uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami i możliwościami.

Praca w zróżnicowanej klasie wymaga od nauczycieli działań w celu aktywizowania każdego ucznia do udziału w procesie uczenia się i umożliwienia mu osiągnięcia sukcesu na miarę jego indywidualnych możliwości. **Im większe zróżnicowanie zespołu klasowego, tym aktywniejszy musi być nauczyciel** w zakresie prowadzonego rozpoznania oraz projektowania zajęć, w ramach których każdy uczeń będzie miał okazję do uczenia się we własnym tempie.

W takiej sytuacji nauczyciele uczący konkretnego przedmiotu szczególnie potrzebują wsparcia specjalisty – pedagoga specjalnego. Zgodnie z zapisem prawa pedagog specjalny ma za zadanie współorganizowanie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. To określenie jest dość szerokie i obejmuje szereg aktywności realizowanych na rzecz budowania atmosfery wspól-

nej pracy uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach w zespole klasowym. Nauczyciel ten jest zatrudniony w celu pracy z zespołem, a nie do konkretnego ucznia. Dlatego jeśli w zespole klasowym będzie więcej niż jeden uczeń, dla którego może zostać zatrudniony pedagog specjalny, nie zatrudnia się kolejnych nauczycieli współorganizujących kształcenie. Pedagog specjalny pracujący z zespołem klasowym w szkole ogólnodostępnej ma określone w sposób ogólny zadania, które zacytowałam powyżej. Postaram się doprecyzować zakres działań wynikających z zapisu prawa.

By koncepcja kształcenia włączającego była realizowana, współpraca między pracującymi wspólnie nauczycielami powinna być dookreślona. Aby zadania określone w prawie były realizowane w pełni, powinni być w nie zaangażowani **obydwaj pracujący wspólnie nauczyciele**. Oczywiście, pedagog specjalny wspomaga szczególnie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dla których zwyczajny tok lekcji okazuje się niewystarczający. Jednak obydwoj nauczyciele powinni dzielić swoje zainteresowanie pomiędzy efekty pracy wszystkich uczniów. Ten zintegrowany model musi się przejawiać również w stosunku do rodziców i oddziaływać na różnorodnych płaszczyznach współpracy z nimi. To sami nauczyciele przez ich wzajemne relacje, wspólne podejmowanie decyzji, radzenie się siebie nawzajem, szanowanie zdania partnera wypracowują model zintegrowanej pracy całego zespołu klasowego.

Jak wspólnie uczyć i wychowywać?

Szczególną rolę w realizacji postawionych przed edukacją włączającą celów dydaktycznych i wychowawczych odgrywa prawidłowo zorganizowana współpraca nauczyciela przedmiotu i pedagoga specjalnego, zwanego nauczycielem wspierającym lub pomagającym. To właśnie jakość współpracy tych nauczycieli decyduje o atmosferze panującej w klasie oraz uzyskiwanych efektach w odniesieniu do wszystkich uczniów. Na I etapie edukacyjnym ta współpraca dotyczy w za-

sadzie tylko dwóch nauczycieli, którzy przez trzy lata dzielą się odpowiedzialnością za przebieg pracy w klasie.

Opracowują oni zasady indywidualizacji procesu nauczania/uczenia się, dzielą się wynikami obserwacji uczniów dotyczącymi ich możliwości i ograniczeń oraz uzyskiwanych efektów. Pracując cały czas razem, mogą tworzyć bardzo sprawny tandem edukacyjny, w czym wielką pomocą jest ilość czasu, jaki spędzają razem i jaki mogą wykorzystać do doskonalenia współpracy. Jeśli ta współpraca opiera się na właściwych zasadach, uzyskiwane efekty mogą czasami przekroczyć nasze oczekiwania.

Trochę inaczej sytuacja przedstawia się na II etapie edukacyjnym. Tu pedagog specjalny musi współpracować nie z jednym, ale z wieloma nauczycielami przedmiotu. Nie da się więc wykluczyć różnego podejścia nie tylko do współpracy z pedagogiem specjalnym, ale również do samej idei edukacji włączającej. Dlatego niezwykle ważne jest wypracowanie zasad współpracy, swistego kontraktu współpracującego zespołu nauczycieli.

Systematyczne spotkania – fundament współpracy

Współpraca pracujących razem nauczycieli powinna rozpocząć się od poznania zespołu klasowego. Jeżeli pedagog specjalny pracował z tym zespołem wcześniej i razem z uczniami przeszedł na następny etap edukacyjny, to swoją wiedzę o możliwościach poszczególnych uczniów oraz ich ograniczeniach dzieli się z nauczycielem przedmiotu. Przekazuje także informacje na temat klasy jako zespołu: jaka jest motywacja do nauki, umiejętność pracy w grupie, wzajemne relacje i zainteresowania uczniów.

Natomiast w sytuacji, gdy obaj nauczyciele zaczynają pracę z klasą, pierwsze lekcje, co najmniej przez miesiąc, muszą poświęcić na poznanie klasy jako grupy oraz poszczególnych uczniów. Prowadzone i zapisywane obserwacje ułatwią właściwą organizację współpracy nauczycieli oraz prawidłową organizację zajęć z uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczniów. Oczywiście te wstępne spostrzeżenia

nie dostarczają całej wiedzy o zespole klasowym, musi ona być systematycznie uzupełniana.

Dobrym początkiem wspólnej pracy jest opracowanie programu jasno określającego zakres działań poszczególnych nauczycieli oraz ich odpowiedzialności. Program daje poczucie bezpieczeństwa i pomaga uniknąć trudnych sytuacji podczas wspólnej pracy. Pracujący razem nauczyciele są członkami zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej i w ramach pracy tego zespołu powinni zaplanować spotkania pedagoga specjalnego z nauczycielem przedmiotu.

Rozpoczynając wspólną pracę, nauczyciele potrzebują częściej się spotykać, by wypracować model współpracy. Podczas tych spotkań nauczyciel przedmiotu i pedagog specjalny powinni wspólnie:

1. Ustalić szczegółowe cele i działania odpowiadające potrzebom dzieci w klasie, np.: tak należy organizować pracę, aby nadpobudliwy ruchowo Jurek mógł rozładować swoje emocje, podejmując działania dostosowane do jego możliwości i potrzeby aktywności (rozdać mikroskopy, małe tablicę, zbiera karty pracy itp.), Kasia powinna dostawać karty pracy, rysunki, schematy, sprawdziany zawsze w wersji powiększonej gdyż słabo widzi, Michał musi mieć czas na krótkie wypowiedzi ustne bez ponaglenia, aby mógł walczyć z trudnościami w werbalizacji, Agnieszka potrzebuje pomocy w bardziej skomplikowanych działaniach manualnych, ponieważ jest upośledzona ruchowo, Zbyszek powinien mieć przygotowane dodatkowe zadania umożliwiające mu rozwijanie jego zainteresowań przyrodniczych itp.
2. Opracować wspólnie uwagi do realizacji poszczególnych treści przedmiotowych uwzględniające możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (np.: Agnieszka podczas mikroskopowania pomaga Zosia, Kasia otrzymuje powiększony schemat budowy komórki i przykleja podpisy do poszczególnych elementów, podczas gdy pozostali uczniowie sami

wykonują rysunek, Basia powinna wskazać na rysunku komórki tylko jej najważniejsze składniki oraz wiedzieć, jaką funkcję pełnią ciała zieleni).

Aby można było takie zalecenia wypracować, **nauczyciel przedmiotu** powinien:

- a. podać pedagogowi specjalnemu tematykę poszczególnych zajęć, zakres podstawowych treści przewidzianych do realizacji i rodzaj doskonalonych umiejętności;
- b. zapoznać pedagoga specjalnego z celami edukacyjnymi omawianych lekcji i sposobami ich realizacji. Ustalić wspólnie z nauczycielem wspomagającym metody pracy podczas zajęć wraz z określeniem w ich przebiegu miejsca dla aktywności dzieci z deficytami, aby mogły one wykorzystać swoje możliwości oraz kompensować braki;
- c. prezentować środki dydaktyczne, które zostaną wykorzystane podczas omawianych lekcji, aby pedagog specjalny mógł ewentualnie zaplanować alternatywne aktywności, gdy planowane przez nauczyciela przedmiotu nie będą dostępne dla wszystkich uczniów.

Z kolei **pedagog specjalny**, w czasie spotkania, podejmuje następujące czynności:

- a. zadaje pytania dotyczące niejasnych fragmentów lekcji;
- b. proponuje zakres treści i umiejętności do opanowania przez uczniów z ograniczonymi możliwościami intelektualnymi. Zapoznaje nauczyciela przedmiotu z ograniczeniami dzieci i wskazuje, które z zaplanowanych do realizacji informacji i doskonalonych umiejętności są im niedostępne (np. Krysia nie jest w stanie zrozumieć budowy nici DNA, jest to dla niej zbyt abstrakcyjne). Pedagog specjalny powinien również proponować zadania, ćwiczenia i karty pracy, które wprowadzi, uwzględniając w nich możliwości uczniów. Zaplanowane elementy zajęć konsultuje pod względem poprawności merytorycznej z nauczycielem przedmiotu.

3. Ustalić zakres treści obowiązkowych dla dzieci niepełnosprawnych oraz opanowanych umiejętności, które należy sprawdzić na planowanym sprawdzianie. Pedagog specjalny przy pomocy nauczyciela przedmiotu powinien przygotować zadania dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Zależnie od zróżnicowania grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych może zaistnieć sytuacja, że każde dziecko będzie musiało mieć przygotowaną specjalnie dla niego wersję sprawdzianu.

4. Omówić problemy dydaktyczne i wychowawcze powstałe podczas prowadzonych wspólnie zajęć. Wymiana doświadczeń umożliwia wypracowanie sposobów rozwiązania problemów. Nauczyciel przedmiotu poznaje trudności, z którymi boryka się pedagog specjalny, ten zaś ma okazję zorientować się w problemach stwarzanych przez pozostałych uczniów w klasie. Wspólna praca zmierzająca do radzenia sobie w różnych sytuacjach daje lepsze efekty, tym bardziej że pedagog specjalny, który spędza z uczniami znacznie więcej czasu niż pozostali nauczyciele (na drugim etapie szkoły podstawowej), ma szansę realizacji wypracowanych metod dzięki bardziej intensywnym kontaktom z klasą.

5. Wypracować sposób włączającego oceniania uczniów nastawionego w znacznym stopniu na konstruktywną informację zwrotną na temat procesu uczenia się uczniów i postępów w tym zakresie.

Pedagog specjalny powinien gromadzić wykonane w czasie lekcji prace uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, takie jak: modele, rysunki, karty pracy, samodzielne notatki, plakaty oraz sprawdziany. Stanowią one ilustrację możliwości uczniów, ukazując zmianę tych możliwości w czasie trwania nauki szkolnej, wskazując, które sfery aktywności należy szczególnie rozwijać, są materiałem na wystawki szkolne, które odgrywają dużą rolę motywacyjną oraz stanowią materiał pomocniczy ilustrujący ak-



Fot. E. Demczuk

tywność szkolną uczniów w czasie rozmów z rodzicami. To właśnie pedagog specjalny, w dużej mierze na podstawie przechowywanych prac dziecka, najlepiej potrafi pomóc rodzicom zinterpretować postępy w nauce i ogólnym rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pedagog specjalny również uczestniczy, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w IPET, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych.

Dokumentacja prowadzona przez pedagoga specjalnego w klasie ogólnodostępnej

Dowodzenie podejmowanego wsparcia w znacznym zakresie jest określone prawnie². Pedagog specjalny współtworzy IPET oraz prowadzi jego ewaluację i dokonuje, w razie potrzeby, jego modyfikacji wraz z innymi członkami zespołu.

Jeśli nauczyciel prowadzi formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej i/lub rewalidację do dziennika, wpisuje w porządku alfabetycznym nazwiska i imiona odpowiednio dzieci, uczniów, słuchaczy lub wychowanków oraz oddział, do którego uczęszczają odpowiednio dzieci, uczniowie, słuchacze lub wychowankowie, adresy poczty elektronicznej rodziców i numery ich telefonów, jeżeli je posiadają, indywi-

dualny program pracy z dzieckiem, uczniem, słuchaczem lub wychowankiem, a w przypadku zajęć grupowych – program pracy grupy, tygodniowy rozkład zajęć, daty i czas trwania oraz tematy przeprowadzonych zajęć, ocenę postępów i wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem oraz odnotowuje obecność na zajęciach. Przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza podpisem. Ponadto każdą dokumentację badań i czynności uzupełniające prowadzone przez specjalistę powinny być umieszczane w indywidualnej teczkce dla ucznia objętego odpowiednio kształceniem specjalnym³.

W „teczce” powinny być gromadzone wszelkie dokumenty dotyczące ucznia, któremu udzielane jest wsparcie, np.:

- dokonywana co najmniej dwa razy w roku szkolnym wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia;
- informacje uzyskiwane w czasie rozmów z rodzicami i uczniem;
- informacje od zewnętrznych specjalistów przekazywane przez rodziców.

Pedagog specjalny może też prowadzić dodatkową dokumentację ustaloną przez dyrektora szkoły a opracowywaną w celu realizacji edukacji włączającej, np.:

- karty obserwacji,
- dostosowane karty pracy, sprawdziany, kartkówki,
- plany dydaktyczne poszczególnych zajęć uwzględniające rodzaj i charakter udzielanego wsparcia.

W zamieszczonej na s. 27 tabeli zostały zaproponowane działania współpracujących ze sobą nauczycieli, w poszczególnych obszarach ważnych w organizacji procesu nauczania i uczenia się.

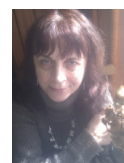
Słowa kluczowe: współpraca nauczycieli, pedagog specjalny.

Przypisy:

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r. poz. 1578) - §5 pkt 4, §6, §7.

² Tamże.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegów nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 1646) - §18, §19. Zmiany w 2019 roku.



Urszula Grygier – pedagog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Krakowie, doradca metodyczny, koordynator procesowego wspomagania szkół i przedszkoli w Gminie Miejskiej Kraków, autorka licznych publikacji z zakresu tematyki związanej z edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Współpraca nauczycieli współorganizujących edukację włączającą

Obszar współpracy	Czynności pedagoga specjalnego		Czynności nauczyciela przedmiotu	
	Przygotowanie do spotkania	W czasie spotkania	Przygotowanie do spotkania	W czasie spotkania
1. Poznanie zespołu klasowego	Pierwsze spotkanie w roku szkolnym			
	- Zapoznaje się z dostępnymi informacjami na temat zespołu klasowego, szczególnie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. - Zbiera uzyskane informacje i dokonuje selekcji ze względu na ich ważność w dalszej pracy.	- Przedstawia uzyskane informacje ze szczególnym uwzględnieniem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. - Wskazuje obszary dalszych działań diagnostycznych. - Ustala sposoby i narzędzia, które można wykorzystać w celu dokładniejszego poznania potrzeb, możliwości i ograniczeń dzieci ze SPE.	- Zapoznaje się z dostępnymi informacjami na temat zespołu klasowego, w tym również dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. - Analizuje uzyskane informacje pod kątem ich przydatności w projektowaniu procesu edukacyjnego.	- Przedstawia uzyskane informacje na temat zespołu klasowego. - Omawia specyfikę przedmiotu. - Ustala i planuje działania umożliwiające dokładniejsze poznanie zespołu, szczególnie w zakresie obszarów ułatwiających pracę na zajęciach danego przedmiotu.
	Systematyczne działania w ciągu roku szkolnego			
	Podsumowuje dodatkowe, uzyskane w oparciu o przeprowadzone obserwacje, informacje o możliwościach i trudnościach dzieci oraz podjętych działaniach diagnostycznych.	- Przedstawia przygotowany materiał i ustala, co może ułatwiać pracę dziecku, a co musi podlegać systematycznemu doskonaleniu i podlegać wsparciu poprzez indywidualizację procesu uczenia się. - Uwzględnia uzyskane informacje w planowanych działaniach pracy wychowawczej.	Opracowuje charakterystykę zespołu klasowego z wykorzystaniem własnych obserwacji prowadzonych podczas lekcji.	- Prezentuje przygotowane informacje. - Ustala z nauczycielem współpracującym kształcenie podstawowe zasady pracy w konkretnym zespole klasowym z uwzględnieniem jego specyfiki.
2. Realizacja podstawy programowej.	Pierwsze spotkanie w roku szkolnym			
	Zapoznaje się z podstawą programową przedmiotu.	- Zapoznaje się z opracowanym przez nauczyciela przedmiotu planem dydaktycznym. - Zadaje pytania dotyczące niejasności w prezentowanym przebiegu zajęć. - Omawia z nauczycielem przedmiotu proponowane przez siebie modyfikacje zgodnie z możliwościami i ograniczeniami uczniów ze SPE.	- Przygotowuje plan dydaktyczny na krótszy okres np. na miesiąc. - Wyszczególnia treści i umiejętności podstawowe.	- Omawia przygotowany przez siebie plan dydaktyczny, zwracając szczególną uwagę na te umiejętności i treści, które wg niego powinni opanować wszyscy uczniowie. - Ustala z pedagogiem specjalnym sposób wprowadzania przez niego zindywidualizowanych działań uczniów.
	Systematyczne działania w ciągu roku szkolnego			
	Analizuje skuteczność włączania uczniów na zajęciach.	- Przedstawia efektywność wprowadzanej indywidualizacji w uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. - Ocenia przydatność wprowadzonych modyfikacji i ich zgodność z potrzebami dzieci.	Zaznacza elementy ujęte w planie dydaktycznym, które nie zostały zrealizowane, i analizuje powody braku ich realizacji.	Omawia stopień realizacji opracowanego planu dydaktycznego.
3. Przygotowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych.	- Bliżej zapoznaje się z tematyką lekcji (umieszczoną np. w podręczniku), które będą omawiane. - Przygotowuje sobie pytania dotyczące niejasnych elementów lekcji.	- Zadaje pytania dotyczące niejasnych elementów lekcji. - Proponuje zakres treści i umiejętności możliwy do opanowania przez uczniów z ograniczonymi możliwościami intelektualnymi. - Proponuje cele terapeutyczne lekcji. - Opracowuje przy pomocy nauczyciela przedmiotu projekt kart pracy i zapisu do zeszytu, dostosowując je do możliwości intelektualnych i manualnych uczniów. - Ustala z nauczycielem przedmiotu zakres swojej aktywności podczas lekcji.	- Przygotowuje propozycje rozwiązań metodycznych kilku (4–5) jednostek lekcyjnych. - Zastanawia się, które elementy lekcji mogą być szczególnie trudne dla niektórych dzieci. - Przygotowuje niezbędne pomoce, z którymi powinien zapoznać się nauczyciel wspomagający.	- Uzyskuje od pedagoga specjalnego informacje dotyczące zaburzeń występujących u dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które należy uwzględnić planując przebieg procesu edukacyjnego - Zapoznaje pedagoga specjalnego z założonymi celami lekcji i sposobami ich realizacji - Prezentuje środki dydaktyczne, które wykorzysta podczas omawianych zajęć
	Przygotowuje propozycje pytań dla poszczególnych uczniów zgodnie z wprowadzanymi przez niego modyfikacjami.	- Prezentuje przygotowane przez siebie propozycje zadań - Ustala zakres treści obowiązujących dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz umiejętności, które należy sprawdzić.	Opracowuje pracę kontrolną dla całej klasy.	- Zapoznaje się z materiałami przygotowanymi przez pedagoga specjalnego - Proponuje ewentualne zmiany lub dodatkowe zadania.
5. Dokumentowanie postępów uczniów.	Gromadzi i porządkuje zgodnie z przyjętymi przez siebie zasadami różnorodne prace dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.	Zapoznaje nauczyciela przedmiotu z wnioskami na temat postępów i trudności dzieci niepełnosprawnych sformułowanymi w oparciu o zgromadzone prace uczniów.	Wykorzystuje uwagi nauczyciela wspomagającego do planowania dalszej pracy w klasie.	Dyskutuje z nauczycielem wspomagającym na temat informacji uzyskanych z analizy prac dzieci.
6. Ocenianie.		Omawia z nauczycielem przedmiotu bieżące, śródroczne i roczne oceny uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem informacji zwrotnej.		Ustala z pedagogiem specjalnym oceny w odniesieniu do dostosowanych wymagań edukacyjnych.
7. Działania wychowawcze.	- Analizuje problemy wychowawcze podczas lekcji, określa najczęstsze problemy, próbuje zaplanować działania zaradcze. - Prowadzi notatki z obserwacji.	- Rozmawia z nauczycielem przedmiotu na temat problemów wychowawczych z dziećmi ze SPE, zapoznaje go z zaplanowanymi działaniami zaradczymi. - Ustala udział nauczyciela przedmiotu w zaplanowanych oddziaływaniach wychowawczych. - Ustala, z którymi rodzicami powinien rozmawiać.	- Zastanawia się nad trudnościami wychowawczymi w klasie utrudniającymi przebieg zajęć. - Analizuje problemy wychowawcze z uczniami.	- Przedstawia analizę problemów wychowawczych w klasie. - Korzysta z obserwacji prowadzonych przez pedagoga specjalnego. - Rozmawia na temat wspólnych oddziaływań wychowawczych w klasie, określając swoją rolę. - Ustala konieczność spotkań z rodzicami niektórych uczniów.

Nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle przepisów prawa oświatowego

Małgorzata Karwala

Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole i placówce ma kluczowe znaczenie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dobór uczniów do odpowiednich form pomocy i prowadzenie zajęć przez profesjonalną kadrę przyczyni się do podnoszenia efektywności uczenia się i adekwatności zachowania się uczniów.

W ramach zmian w ustawie Prawo Oświatowe, a następnie w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wprowadzone zostały **nowe formy pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych**:

1. zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się,
2. zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne.

Zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się:

- są organizowane dla uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się,
- są realizowane w szkołach, placówkach (nie są prowadzone w przedszkolach),
- nie jest określona maksymalna liczba uczestników,
- są prowadzone z wykorzystaniem metod aktywizujących i strategii uczenia się,
- czas trwania: 45 minut z możliwością skrócenia lub wydłużenia ze względu na potrzeby grupy.

Kto może prowadzić zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się?

- nauczyciel przedmiotu,
- wychowawca grupy,
- psycholog,
- pedagog, pedagog specjalny,
- terapeuta z zakresu terapii pedagogicznej,
- trenerzy programów zorientowanych na zwiększenia efektywności

uczenia się, trenerzy konkretnych metod i technik – np. szybkiego czytania.

Dyrektor szkoły, placówki dokonuje wyboru osoby/osób prowadzących zajęcia, uwzględniając ich zasoby: kwalifikacje, ukończone formy doskonalenia, doświadczenie w zakresie stosowania różnych technik uczenia się, metod aktywizujących dobranych odpowiednio do prowadzonych zajęć. W ramach zajęć uczestnicy powinni poznać techniki i metody oraz sposoby ich zastosowania w praktyce oraz przekonać się, które są najbardziej skuteczne w kontekście indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów.

Kto powinien być adresatem zajęć?

Zajęcia przeznaczone są dla uczniów:

- wykazujących niski poziom kompetencji w zakresie uczenia się, planowania i organizacji własnej pracy, mających problemy z doбором metod i technik uczenia się,
- osiągających wyniki w nauce nieadekwatne do możliwości i wkładanego wysiłku, stwierdzone na podstawie obserwacji nauczyciela podczas bieżącej pracy na zajęciach edukacyjnych mimo wdrożenia procesu indywidualizacji.

W jaki sposób osiągnie się skuteczność prowadzonych zajęć i efektywność uczenia się uczniów?

Na efektywność zajęć znacząco wpłynie:

- wiedza nauczyciela dotycząca uczniowskich predyspozycji składających się na indywidualny sposób uczenia,
- określenie stylu uczenia się,

świadomość w zakresie dominacji półkul mózgowych,

- opracowanie profilu inteligencji ucznia,
- stosowanie różnorodnych metod i form pracy,
- stosowanie ćwiczeń o charakterze fizycznym i umysłowym wzmacniających koncentrację uwagi,
- zastosowanie TIK w procesie uczenia się,
- dbałość o higienę umysłową podczas pracy uczniów,
- współpraca z rodzicami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, placówką doskonalenia nauczycieli i innymi szkołami.

Pozyskane informacje przyczynią się do podniesienia efektywności procesu i wzrostu poziomu samoświadomości ucznia, dzięki czemu będzie on czerpał z nauki więcej radości. Wiedzę tę nauczyciel zdobywa dzięki obserwacji, a także różnym narzędziom badawczym pozyskanym lub opracowanym we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (można również wykorzystać narzędzia ogólnie dostępne). Wyniki obserwacji powinno się dopełnić wynikami analizy dokumentów i wytworów ucznia.

Duże znaczenie ma także wiedza nauczyciela lub specjalisty prowadzącego zajęcia w zakresie:

- psychologii rozwojowej,
- funkcjonowania mózgu,
- dydaktyki i metodyki,
- a także:
- gotowość dostosowania własnego stylu kierowania sytuacją edukacyjną do potrzeb uczniów,

Fot. S. Kopeć



- postawa cechująca się twórczością, pomysłowością, chęcią poszukiwania, otwartością na potrzeby innych, odpowiednim reagowaniem na popełniane błędy i stosowaniem wzmoceń pozytywnych.

Ważne jest również zapoznanie uczniów z celami uczenia, przydatnością wiedzy na różnych etapach życia, wskazywanie zasad uczenia się i dążenia do sukcesu przez ucznia. Monitorowanie pracy uczniów na zajęciach rozwijających umiejętności uczenia się powinno odbywać się poprzez analizowanie sukcesów, trudności, przekazywanie informacji zwrotnych i wyrażanie wzmoceń pozytywnych. Pozwoli to na rozwój samooceny i adekwatnej oceny swoich możliwości przez uczestników zajęć.

Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne

Wprowadzona w 2017 roku nowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej poszerzyła ofertę wsparcia dla uczniów z rozpoznanymi zaburzeniami zachowania.

Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne:

- należą do grupy zajęć specjalistycznych,
- są adresowane do uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym,
- liczba uczestników zajęć nie może przekraczać dziesięciu – nie wyklucza się pracy z jednym uczniem,
- czas trwania – 45 min – może być skrócony lub wydłużony z zachowaniem tygodniowego czasu zajęć w uzasadnionych przypadkach.

Kto może prowadzić zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne?

- psycholog,
- pedagog (także pedagog specjalny),
- terapeuta lub nauczyciel posiadający przygotowanie z zakresu prowadzenia terapii obejmującej rozwijanie tych kompetencji – arteterapia, socjoterapia, terapia behawioralna, mediacja),
- dwuosobowy zespół: nauczyciel przedmiotu wraz ze specjalistą w zakresie prowadzenia terapii.

Dyrektor szkoły, placówki dokonuje wyboru osoby/osób prowadzących zajęcia, uwzględniając ich zasoby: kwalifikacje, ukończone formy doskonalenia oraz uprawnienia do realizacji zajęć.

Kto może być uczestnikiem zajęć?

Zajęcia są przeznaczone dla uczniów:

- z problemami adaptacyjnymi,
- nieśmiałych i izolujących się w grupie,
- agresywnych,
- z zaniżoną samooceną,
- z niskim poziomem aktywności i motywacji do nauki,
- po traumatycznych przejściach,
- z nasilonymi symptomami kryzysu rozwojowego,
- przejawiających zachowania destrukcyjne, ryzykowne.

Trudności i braki w umiejętnościach składających się na kompetencje emocjonalne i społeczne, stwierdzone podczas obserwacji dokonywanych przez nauczycieli i specjalistów podczas bieżącej pracy uczniów w odniesieniu do zachowania w różnych sytuacjach społecznych i aktywności są podstawą zakwalifikowania ucznia na tego typu zajęcia. Priorytetowe znaczenie ma opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej i specjalistycznej.

Co podnosi efektywność zajęć?

- przemyślana organizacja przestrzeni edukacyjnej oraz pomoce dydaktyczne (w tym TIK),
- sposób doboru uczniów do grupy,
- wiedza, kompetencje i doświadczenie nauczycieli i specjalistów,
- dobór odpowiednich metod i form ćwiczeń,
- wykorzystanie gier i zabaw pomagających w kształtowaniu pozytywnego obrazu siebie, adekwatnej samooceny i chęci zmiany swojego zachowania.

Znaczenie ma także efektywna współpraca z rodzicami uczniów, wspieranie ich w procesie wychowania, służenie pomocą i poradą oraz wskazywanie instytucji udzielających pomocy dzieciom i ich rodzicom.

Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole i placówce mają kluczowe znaczenie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dobór uczniów do odpowiednich form pomocy i prowadzenie zajęć przez profesjonalną kadrę przyczyniają się do podnoszenia efektywności uczenia się i adekwatności zachowania się uczniów. Dbalność o jakość podejmowanych działań w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów i umiejętności uczenia się przyczyniają się do osiągania przez uczniów adekwatnych postępów i sukcesów w nauce.

Słowa kluczowe: nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Bibliografia:

- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K., Łaska B.: *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa. Materiały edukacyjne ORE*. Warszawa: ORE, 2017.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591).
- Ustawa Prawo Oświatowe.



Małgorzata Karwala – nauczyciel konsultant MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, pedagog specjalny, edukator, ekspert komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych w awansie zawodowym nauczycieli. Realizuje zadania z zakresu ewaluacji wewnętrznej w placówce, opracowuje projekty badawcze, prowadzi badania i przygotowuje raporty. Prowadzi szkolenia z zakresu organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, awansu zawodowego nauczycieli, projektowania pracy nauczyciela

Samodzielność przedszkolaków w działaniu i dochodzeniu do wiedzy – indywidualizacja w procesie wychowania i nauczania w oparciu o koncepcje pedagogiczne C. Freineta i F. Froebela

Beata Staniczek

„Dzieciaki i zegarki nie mogą być stale nakręcane. Trzeba im też dać czas na chodzenie” (F. Froebel).

Indywidualizacja procesu edukacyjnego w przedszkolu jest rozumiana jako wychodzenie naprzeciw dziecięcym potrzebom i zainteresowaniom. Osiągnięcie przez dziecko sukcesu w edukacji wymaga wsparcia w postaci właściwie zaplanowanego procesu edukacyjnego, uwzględniającego jego umiejętności, możliwości i preferowane sposoby zdobywania wiedzy.

Cechą wspólną stosowanych w moim przedszkolu koncepcji pedagogicznych jest zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wia-

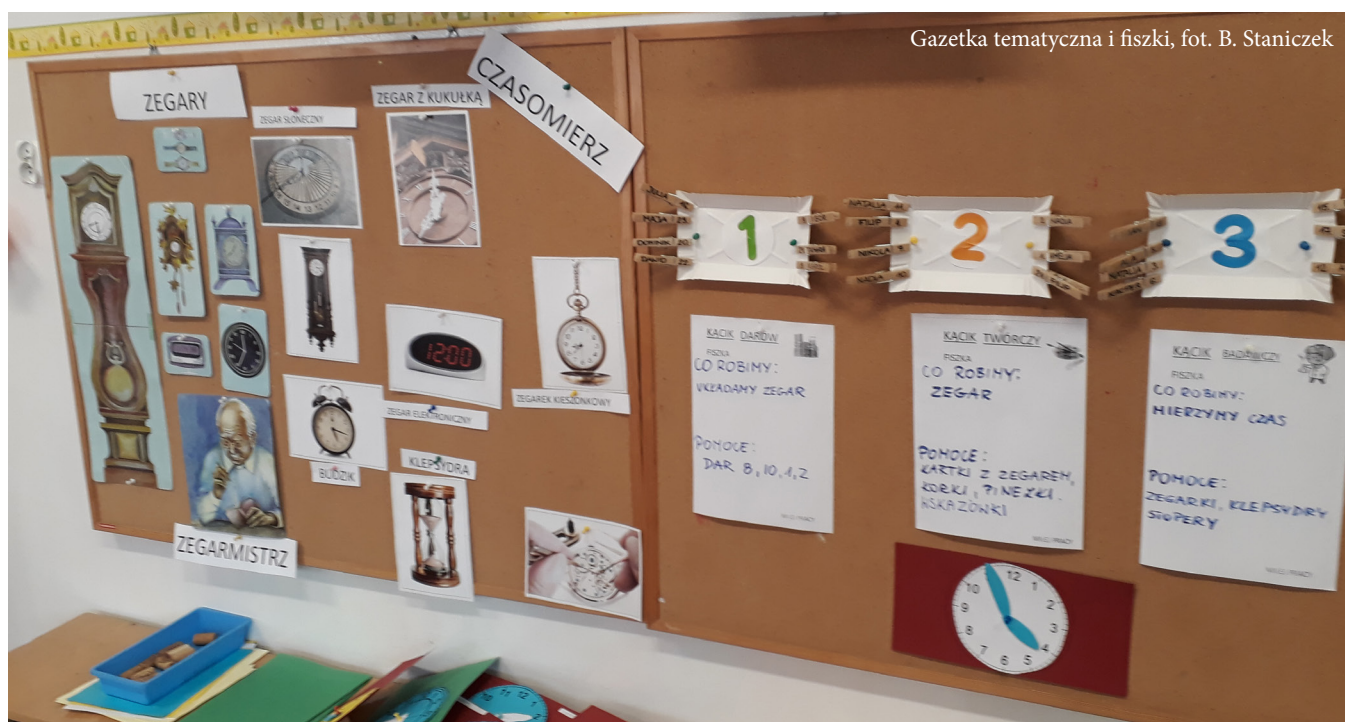
domości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

W codziennej pracy z 5–6 latkami z dużym powodzeniem realizuję dwie koncepcje pedagogiczne: C. Freineta i F. Froebela Dar Zabawy, co ma istotny wpływ na atrakcyjność działań z przedszkolakami i podniesienie jakości mojej pracy. Stosowane na moich zajęciach koncepcje mają spójne cele edukacyjne, treści, metody, formy organizacyjne i środki. Sojusz koncepcji pedagogicznych jest wynikiem planowania strategii edukacyjnej adekwatnej do potrzeb wychowanków uwzględniającej zindywidualizowaną aktywność wychowanków w organizacji planowanych zajęć.

Koncepcja pedagogiczna C. Freineta jest odmianą edukacji aktywnej, w której dziecko to podmiot w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Bierze ono udział w planowaniu swojej pracy, jest współorganizatorem procesu uczenia się. Autor uwzględnił w niej indywidualny rozwój dziecka, a szczególnie jego wszechstronność oraz zaspokojenie potrzeb. Wszystkie stosowane techniki freinetowskie oparte są na zasadzie aktywności i swobodnej ekspresji osobistej dziecka zespolonej z różnymi formami pracy indywidualnej i zespołowej.

W koncepcji freinetowskiej można wyróżnić trzy podstawowe elementy:

1. rozwijanie zainteresowań dzieci



Gazetka tematyczna i fiszki, fot. B. Staniczek

- i umożliwienie im aktywnego uczestnictwa w konkretnej rzeczywistości poprzez organizację różnorodnych kontaktów ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym;
2. przeświadczenie o zasadniczej wartości w rozwoju dziecka różnorodnych form ekspresji włączonych do procesu nauczania i wychowania; ekspresja jest więc niejako naturalną potrzebą i zarazem koniecznością gwarantującą jedyny, pełny rozwój dziecka;
 3. zachęcanie dzieci do współdziałania z grupą rówieśniczą, nauczycielem (dorosłymi).

Koncepcja pedagogiczna F. Froebela oparta jest na założeniu, że każde dziecko jest niepowtarzalną indywidualnością, częścią pewnej większej społeczności i całego świata. Aktywność zabawowa określana jest jako najważniejszy czynnik rozwoju dziecka w której przejawia ono potrzebę ruchu, działania twórczego, muzykowania czy wspólnej zabawy¹. Każda aktywność przedszkolaka, przede wszystkim zabawa swobodna, ale także zorganizowana przez dorosłych zmierza do zaspokojenia indywidualnych potrzeb dziecka. Według Froebela materiały do zabawy dostarczają dziecku przyroda i człowiek. Badacz podkreślił również ważną rolę dorosłego w wyborze odpowiednich zabawek dla dzieci – muszą to być przedmioty kształtujące i rozwijające, a nie przypadkowe i niesłużące jego rozwojowi. Właśnie dlatego te właściwe zabawki Froebel nazywał „darami”. Dar to coś cennego, wyjątkowego, przekazanego przez nauczyciela, o co trzeba się troszczyć i szanować.

F. Froebel zaproponował odpowiednie przedmioty, które nazwał darami, służą-

ce do rozwijania wszechstronnej osobowości dziecka, odpowiednie dla trzech okresów przedszkolnych (okres kuli, walca i sześcianu). Dary Zabawy to specjalny materiał dydaktyczny w postaci zestawu drewnianych klocków w kształcie sześciątów, walców, kul, mozaiki, patyczków, pierścieni, punktów oraz wełnianych piłeczek ułożonych w zestawy i umieszczonych w drewnianych pudełkach².

Sprawdzonej formą indywidualizacji w procesie nauczania jest łączenie dzieci w zespoły. Zastosowane techniki freinetowskie oraz strategie freblowskie z wykorzystaniem „darów” pozwalają mi planować odpowiednią pracę wychowawczo-dydaktyczną, która dzieciom nie narzuca stylu pracy, wyzwala w nich zaangażowanie w podejmowanych zadaniach, rozwija procesy myślowe i poznawcze, stymuluje wczesne zainteresowanie nauką mówienia, czytania, pisanie, liczenia, dostarcza doświadczeń związanych z pracą w zespole, grupie; uwzględniając ich uzdolnienia i potrzeby.

Organizacja przestrzeni edukacyjnej, planowanie i stosowane metody pracy ułatwiają moim wychowankom podejmowanie działań samodzielnie, w parze lub zespole według doboru zadań zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. Dzieci mają poczucie własnej odrębności i swojego sprawstwa, a także odpowiedzialności za to, co robią i jak się zachowują. Potrafią porozumiewać się z innymi, mówić o swoich zamiarach i potrzebach, a także starają się rozumieć innych.

Realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych w mojej grupie odbywa się w oparciu o program wychowania przedszkolnego B. Bilewicz-Kuź-

ni Dar Zabawy³. Czynności podejmowane przez dzieci w przedszkolu obejmują: zabawę swobodną w sali i plenerze, zabawę kierowaną o charakterze dydaktycznym, działania badawcze, zajęcia dydaktyczne realizowane pod postacią zajęć w PORANNYM KOLE i aktywności zabawowo-zadaniowej w grupach.

W realizacji programu ważny jest plan tygodniowy związany z daną tematyką. Przykład planowania tygodnia pod hasłem ŚWIAT CUKIERNIKA (tab. poniżej).

Uwzględnia on: poranne koło oraz równoległą aktywność w zespołach zadaniowo-zabawowych, tj. kąciku: darów, twórczym, badawczym, gospodarczym, realizowanych przez cztery dni w tygodniu (od poniedziałku do czwartku). W piątek jest tematyczne podsumowanie pracy dzieci.

PORANNE KOŁO – spotkanie w kręgu, realizujące treści związane z tematem w różnych obszarach edukacyjnych. Czasami jest to piosenka, tekst literacki, zabawa dydaktyczna z elementem aktywności matematycznej, przyrodniczej, językowej.

AKTYWNOŚĆ W ZESPOŁACH realizowana jest po porannym kole. Grupa pracuje cały tydzień w niezmiennych składach osobowych metodą stacijną. Dobór do danego zespołu jest losowy. Różnorodny dobór sprzyja nabywaniu kompetencji społecznych, rozwija umiejętność pracy w zespole z wszystkimi członkami grupy przedszkolnej. Praca każdej grupy ma charakter samodzielny, a nauczyciel stara się kierować poczynaniami dzieci, stwarza im okazję do samodzielnego myślenia i wnioskowania.

Każdy tematyczny tydzień edukacyjny przebiega w następujących kącikach:

1. **Kącik badawczy** – to miejsce, w któ-

PORANNE KOŁO ŚWIAT CUKIERNIKA	Zapoznanie z zawodem CUKIERNIK. Rozmowa na temat śląskich wypieków przy reprodukcjach obrazów E. Gawlika – śląskie PIEKARNIO-KI – „gdzie dawniej pieczono ciasto”. Podanie tematu „ZISTA – ŚLĄSKA BABKA”.	
KĄCIKI TEMATYCZNE WPROWADZENIE FISZEK Z PODZIAŁEM NA ZESPOŁY	DARÓW	OZDABIANIE TORTU (OBRĘCZE) DAREM: 8, 9, 10. Komponowanie ornamentu w układzie kołowym zamkniętym.
	TWÓRCZY	Składanie z części OBRAZKÓW przedstawiających obrazy E. Gawlika, zdjęcia wypieków, cukiernika – wyeksponowanie pracy na gazecie według własnego pomysłu dziecka.
	BADAWCZY	KSIĄŻKA CUKIERNIKA – segregowanie przepisów kulinarnych, wybór fiszek z przepisami cukierniczymi.
	GOSPODARCZY	KSIĄŻKA CUKIERNIKA – segregowanie przepisów kulinarnych, wybór fiszek z przepisami cukierniczymi.

rym dziecko działa zarówno w sposób swobodny, jak i kierowany.

2. **Kącik twórczy** – to miejsce, w którym dzieci mogą rozwijać kreatywność, twórczość i zamiłowanie do aktywności artystycznej.
3. **Kącik gospodarczy** – to miejsce, w którym prowadzone są zajęcia kulinarne, porządkowe na terenie sali, pielęgnacyjne, np. opieka nad roślinami.
4. **Kącik darów** – to miejsce, w którym znajdują się pudełka z darami, siatki geometryczne lub inne dodatkowe akcesoria pomocne w realizacji danego zadania.

W pracy zespołów stosuję następujące techniki freinetowskie:

- **fiszki zadaniowe** – czyli karty pracy ułatwiające kodowanie informacji, dotyczące tematu zadania oraz proponowanych pomocy dla poszczególnych kącików; fiszki zawierają uproszczone instrukcje w formie umownych znaków, piktogramów lub poleceń. Praktyczne zastosowanie na tablicy przedstawiającej zadania do wykonania w każdym kąciku zadaniowo-zabawowym;
- **doświadczenia poszukujące** – mające na celu spontaniczne działanie poznawcze prowadzące do uzyskania informacji wzbogacających lub systematyzujących wiedzę dziecka, zaspokojenia jego ciekawości poznawczej, rozwijaniu postawy „badacza”, „odkrywcy” otaczającego świata poprzez porównywanie, doświadczanie, analizowanie itp. oraz zachęcić do dalszych indywidualnych poszukiwań i korzystania z dostępnych źródeł wiedzy, takich jak: encyklopedie, atlasy, słowniki, gazetka – stosuję w kąciku badawczym;
- **swobodna ekspresja artystyczna** – daje dziecku możliwość uzewnętrznienia swych myśli, odczuć poprzez rysunek, malunek, ulepiankę czy inną formę plastyczną – stosuję w kąciku twórczym;
- **swobodny tekst** – mający na celu redagowanie wypowiedzi indywidualnych lub zespołowych na miarę indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci, czasami inspirowanych

przeżyciem, obrazkiem, tekstem – stosuję w kąciku twórczym, badawczym lub w podsumowaniu prac w zespołach;

- **dyplomy sprawności** – zdobywanie medalu zgodnie z jasno określonymi zadaniami kryteriami zdobywania i oceny wykonania zadań pozwalają odczuć poczucie sprawstwa i sukces z dobrze wykonanego zadania – stosuję podczas piątkowego podsumowania działań w kącikach zabawowo-zadaniowych.

Każde dziecko jest niepowtarzalną indywidualnością, częścią pewnej większej społeczności i całego świata

Dzięki zastosowaniu sojuszu wspomnianych koncepcji zdobywam cenne informacje dotyczące poznania indywidualnych cech i preferencji moich wychowanków. Informacje te są cennym źródłem diagnozy pedagogicznej i mają wpływ na dobór odpowiednich metod i form: pracy grupowej i indywidualnej oraz zastosowanych pomocy i narzędzi w procesie uczenia się dziecka. Praca w zespołach zadaniowo-zabawowych stwarza dzieciom sytuacje, w których uczą się one gospodarowania czasem przeznaczonym na zabawę, współpracują przy wykonywaniu zadania i biorą odpowiedzialność za wynik swoich działań.

Samodzielność moich wychowanków zmierza do zdobywania wiedzy o sobie i o życiu, dostrzegania własnych możliwości. Pozwala im także pozyskiwać samodzielne i grupowe doświadczenia, rozwijać motywację oraz odpowiedzialność za własne poczynania. Wyzwała to w grupie dziecięcej ład i harmonię oraz równowagę i postęp, zwłaszcza w kontaktach rówieśniczych. Dzieci chętnie podejmują aktywność twórczą, potrafią eksperymentować barwami, dźwiękami, sprawnie posługiwać się poznanymi technikami, eksperymentować w zakresie łączenia różnych technik i materiałów, potrafią zaplanować swoją pracę, ilustrować opowiadania, bajki, tworzyć różnorodne kompozycje płaskie według wzoru i własnego pomysłu.

Kolejne pokolenia moich wychowan-

ków potwierdzają zasadność podjętych działań pedagogiczno-wychowawczo-metodycznych zawartych w koncepcjach C. Freineta i F. Froebela ułatwiających im osiągnięcie kolejnych sukcesów w edukacji. Wiem, że warto stwarzać warunki sprzyjające wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o różnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych, a zasada indywidualizacji jest wyrazem konsekwentnego wiązania nauki z wychowaniem, a także procesów intelektualnych ze społecznymi.

Słowa kluczowe: samodzielność przedszkolaków, indywidualizacja, koncepcje pedagogiczne C. Freineta i F. Froebela.

Przypisy:

¹ B. Bilewicz-Kuźnia, *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji F. W. Froebela*, [w:] T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.): *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2013.

² B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*, Lublin 2014.

³ B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Program wychowania przedszkolnego*, Lublin 2014.

Bibliografia:

- Bilewicz-Kuźnia B.: *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*. Lublin: Froebel.pl Sp. z o.o., 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B.: *Dar zabawy. Program wychowania przedszkolnego*. Lublin: Froebel.pl Sp. z o.o., 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B.: *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji F. W. Froebela*. [w:] Parczewska T., Bilewicz-Kuźnia B. (red.): *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2013.



Beata Staniczek – nauczyciel dyplomowany z 35-letnim stażem pracy w przedszkolu. Pracuje w Miejskim Przedszkolu nr 32 w Katowicach. Nauczyciel praktyk twórczych z dużym powodzeniem stosujący techniki Celestyna Freineta w grupie przedszkolnej.

Sport w szkole – jak zachęcić do aktywności fizycznej i wprowadzić nowe kompetencje społeczne? Budowanie zespołu w ramach szkolnych klubów sportowych

dr Kamila Czajka

dr hab. Grzegorz Żurek, prof. AWF

dr hab. Jacek Stodółka, prof. AWF

Sport w szkole może funkcjonować w kilku obszarach. Aktywność fizyczna w podstawowym wymiarze dozowana jest podczas lekcji wychowania fizycznego, ale zwiększony jej wymiar docelowo realizuje się w ramach pracy szkolnych klubów sportowych (SKS), a także różnych programów o zasięgu lokalnym, czy też ogólnopolskim, takim jak np. *Lekkoatletyka dla każdego* (LDK).

Głównym celem dodatkowych zajęć sportowych jest stwarzanie możliwości (często nieodpłatnie) do realizacji różnorodnych form aktywności fizycznej w dostępny dla ucznia sposób – niejednokrotnie po zakończeniu lekcji, na szkolnych bądź przyszkolnych obiektach sportowych.

Wśród licznych korzyści, jakie niesie ze sobą aktywność fizyczna, wymienia się wspomaganie rozwoju w obszarach: somatycznym, psychicznym oraz społecznym. Poza podstawowymi kompetencjami społecznymi, jakimi są opanowanie współpracy i współdziałania w zespole, zajęcia sportowe stwarzają możliwości zaspokojenia bardzo ważnej potrzeby – przynależności do grupy, która jest jednym z kluczowych czynników w motywowaniu młodych ludzi do regularnego uczestnictwa w zajęciach sportowych. Poczucie przynależności do grupy, bycia częścią zespołu powoduje, że młodzi ludzie chętniej podejmują wysiłek fizyczny oraz nie rezygnują pochopnie z aktywności fizycznej.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że samo uczestnictwo w zajęciach sportowych nie jest jednoznaczne z poczuciem przynależności do grupy. Działania związane z budowaniem zespołu warto wprowadzić już na początku zajęć sportowych. Wykorzystanie cza-

su tuż przed rozgrzewką do przeprowadzenia krótkiej rozmowy, której celem będzie zwiększenie zaangażowania w wykonywane ćwiczenia, może odbyć się poprzez zadanie kilku pytań, np.: Dlaczego wykonujemy rozgrzewkę? Jakie korzyści przynoszą działania w zespole? Rozmowa na początku zajęć będzie sposobnością do rozwijania umiejętności komunikacji w zespole. Trener/nauczyciel powinien ją tak poprowadzić, aby zaangażować każdego do wyrażenia swoich opinii i myśli na omawiany temat, przy jednoczesnym zadbaniu o zachowanie pełnego szacunku i kształtowanie umiejętności słuchania. Konstruktywna dyskusja w życzliwej atmosferze, w której każda osoba i odpowiedź są ważne, bę-

dzie pierwszym krokiem do zbudowania pozytywnej atmosfery w zespole.

Innym działaniem stwarzającym możliwości nabycia i rozwoju umiejętności komunikacji jest zaangażowanie wszystkich członków zespołu do opracowania podstawowych zasad panujących na zajęciach sportowych. Ich wspólne ustalenie przyczyni się do wzmocnienia więzi między członkami zespołu, czego wyrazem będzie dbałość o ich przestrzeganie; zasady te są przecież wspólnie wypracowanym dziełem.

Okres szkolny to czas, w którym rozpoczyna się poszukiwanie przez uczniów autorytetów. Młodzi ludzie potrzebują wówczas osoby o określonych cechach, na której mogli-



Fot. M. Wolak

by się wzorować. Warto wykorzystać ten etap życia do zbudowania trwałej więzi z uczestnikami zajęć sportowych. Trener/nauczyciel wykonujący np. rozgrzewkę razem z grupą staje się częścią drużyny, zbliża się do uczestników zajęć sportowych, a wykonując ćwiczenia poprawnie i z dużą starannością, staje się wzorem do naśladowania. Jego aktywna postawa zachęci podopiecznych do działań, będzie sprzyjać zwiększaniu ich zaangażowania w wykonywanie ćwiczeń.

Aprobatę i szacunek trener/nauczyciel zyskuje także poprzez sprawiedliwe rozdzielanie zadań, np. poprowadzenie/demonstrację wybranych ćwiczeń rozgrzewki w myśl zasady, że każdy może być osobą prowadzącą ćwiczenia. Aby rozgrzewka przebiegała płynnie i spełniała swoje funkcje, należy ustalić kolejność osób odpowiedzialnych za jej poprowadzenie, a następnie:

- wyraźnie zakomunikować, jakich rezultatów oczekujemy, tak aby nie było żadnych wątpliwości w stosunku do tego, co zostało ustalone (m.in. dobór ćwiczeń, kolejność ich wykonywania, poprawne nazywanie ćwiczeń);
- wyznaczyć termin poprowadzenia rozgrzewki;
- wskazać źródła wiedzy, które umożliwią właściwe przygotowanie się do

poprowadzenia rozgrzewki.

Pamiętać należy, żeby po każdej przeprowadzonej przez podopiecznych rozgrzewce zastosować pozytywne wzmocnienie, wskazując na mocne strony w realizacji przydzielonego zadania, co zapewni poczucie odniesionego sukcesu.

Działaniami, które wpływają pozytywnie na tworzenie siły zespołu, jest także umożliwienie wprowadzenia przez uczestników zajęć własnych pomysłów, np. poprzez możliwość wyboru zabawy, która byłaby miłym akcentem kończącym rozgrzewkę, lub jakichś wspólnych powtarzających się czynności, tzw. rytuałów. Może nim być choćby wspólne śpiewanie piosenki urodzinowej dla solenizanta i/ lub szczególne jego uprzywilejowanie podczas zajęć sportowych w dniu jego święta.

Budowanie poczucia przynależności do zespołu to także nieustająca troska o organizację pracy w mniejszych lub większych podgrupach, które należy przebudowywać, zmieniać ich skład w taki sposób, aby każdy uczestnik zajęć sportowych miał okazję wchodzić w bezpośrednie relacje społeczne z pozostałymi członkami grupy. Należy pomyśleć o wyborze zadań, które zbliżyłyby członków grupy, budowały zaufanie osoby do całego zespołu. Trener/nauczyciel powinien też uważnie ob-

serwować uczestników swoich zajęć.

Zindywidualizowane podejście przejawiać się będzie m.in. w rozpoznaniu, który z członków grupy wykazuje właściwości przywódcze. Praktyki dotyczące wspierania przywództwa w grupie mogą być realizowane np. w ramach rozgrzewki poprzez powierzenie odpowiedzialności za sprzęt wykorzystywany podczas ćwiczeń, czy też dbałości o punktualne rozpoczęcie zajęć poprzez zebranie w jednym miejscu i czasie wszystkich członków zespołu. Decydując się na powierzenie uczniowi funkcji kapitana (opiekuna) zespołu, należy poinformować grupę, kto został wskazany do tej roli, dlaczego oraz jaki jest zakres jego obowiązków, podkreślając, że aby móc pełnić wyznaczoną funkcję, należy odznaczać się szlachetną postawą, czyli być m.in. uczciwym, sprawiedliwym, serdecznym oraz stanowczym. Jeśli w zespole znajduje się kilka osób o właściwościach przywódczych, funkcja kapitana (opiekuna) grupy może być zmieniana okresowo, np. po miesiącu, kwartale lub sezonie.

Zwieńczeniem starań o zbudowanie pozytywnej atmosfery w zespole oraz ogniwem scalającym grupę mogą okazać się także takie same stroje sportowe podczas treningów lub zawodów sportowych. Posługiwanie się unikalnym ubiorem lub dodatkami (np.

Budowanie zespołu

Praktyczne wskazówki dla trenera dotyczące budowania zespołu podczas rozgrzewki





identycznymi koszulkami, opaskami na rękę, czapkami, czy też chustami/kominami), najlepiej z logo drużyny/klubu/szkoły, sprzyja poczuciu przynależności do grupy. Jednolite stroje sportowe przyczyniają się także do minimalizowania różnic społeczno-ekonomicznych między młodymi zawodnikami, dając każdemu równe szanse na zaistnienie w sporcie. Jednocześnie właściwie dobrany strój sportowy może przynieść szereg dodatkowych korzyści, takich jak: zapewnienie bezpieczeństwa podczas zajęć, wspomaganie i podtrzymanie pozytywnego efektu rozgrzewki, czyli utrzymanie podniesionej temperatury rozgrzanych mięśni. To gwarancja właściwego przygotowania do głównej części zajęć sportowych.

Udzielanie wzajemnego wsparcia członkom zespołu, okazywanie im szacunku, utrzymywanie kontaktu również poza zajęciami sportowymi, pozytywne interakcje oraz samo uczestnictwo w zajęciach zostały określone jako ważne powody, dla których dzieci i młodzież utrzymują zainteresowanie sportem. Zbudowanie przyjaznej, bezpiecznej atmosfery w grupie podejmującej określone wyzwania sportowe z całą pewnością sprawi, że dzieci i młodzież chętniej będą brały udział w zajęciach ruchowych, co ułatwi zawiązywanie się trwałych więzi, a może i przyjaźni. W miłej, pełnej akceptacji i zrozumienia atmosferze dużo łatwiej jest realizować nawet najbardziej ambitne cele.

Porady dotyczące budowania zespołu w sporcie dzieci i młodzieży oraz wiele innych przydatnych informacji związanych z aktywnością fizyczną znajdziecie Państwo w blogach zamieszczonych na stronie www.kidmove.eu. Materiały będą wkrótce dostępne w 6 wersjach językowych: polskiej, angielskiej, fińskiej, niemieckiej, czeskiej i niderlandzkiej. Efekty współpra-

cy międzynarodowej autorów artykułu warto także śledzić w mediach społecznościowych: **Instagram** (kidmoveproject), **facebook** (KidMove Project – Athlete-centered coaching practices), **Twitter** (KidMove – @KidMove1), **YouTube channel** (KidMove – Athlete-centered coaching practices).

Słowa kluczowe: budowanie zespołu, aktywność fizyczna dzieci i młodzieży, projekt KidMove.

Bibliografia:

- Beauchamp M. R., McEwan D., Waldhauser K. J.: *Team building: conceptual, methodological, and applied considerations*. "Curr Opin Psychol" nr 16/2017.
- Bishop D.: *Warm-up II: Performance changes following active warm up and how to structure the warm up*. "Sports Med" nr 33/7/2003.
- Bloom G. A., Loughhead T. M., Newin J.: *Team building for youth sport*. "Journal of Physical Education, Recreation & Dance" nr 79/9/2008.
- Cronin L. D., Allen J. B.: *Developmental experiences and well-being in sport. The importance of the coaching climate*. "Journal of The Sport Psychologist" nr 29/1/2015.
- Fradkin A. J., Zazryn T. R., Smoliga J. M.: *Effects of warming-up on physical performance: a systematic review with meta-analysis*. "J Strength Cond Res" nr 24/1/ 2010.
- Paradis K. F., Martin L. J.: *Team Building in Sport: Linking Theory and Research to Practical Application*. "Journal of Sport Psychology in Action" nr 3/2012.



Dr Kamila Czajka – adiunkt w Katedrze Biostruktury Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu od 2004 roku. Prowadzi zajęcia w obszarach wiedzy: Anatomia oraz Motoryczność czło-

wieka. Odbyla staże w ważnych zarówno krajowych ośrodkach akademickich (Uniwersytet Wrocławski, Akademia Medyczna/Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu), jak i zagranicznych (Holandia, Słowacja, Czechy). Współpracuje z Uniwersytetem Dzieci we Wrocławiu. Realizator projektu unijnego KidMove (aktywność fizyczna dzieci i młodzieży w wieku 11–15 lat). Jest współtwórcą książki *Motoryczność człowieka. Podstawowe zagadnienia z antropomotoryki* oraz autorką i współautorką licznych artykułów naukowych.



Dr hab. Grzegorz Żurek, prof. AWF – kierownik Zakładu Neurokognitywistyki w AWF we Wrocławiu. Lider projektu KidMove, wykonawca w grantach badawczych MNiSW, nauczyciel akademicki, redaktor naukowy i tłumacz podręczników Wydawnictwa Elsevier Polska. W latach 1996–2013 odbył liczne staże w uczelniach wyższych w Europie (m.in. Czechach, Niemczech, Holandii, Słowenii, Finlandii), był też zapraszany jako visiting professor do University of Illinois at Urbana-Champaign (USA) oraz University of Nebraska at Omaha (USA), a także Western Kentucky University (USA). W latach 2012–2015 był dyrektorem w Klubie Sportowym AZS-AWF Wrocław.



Dr hab. Jacek Stodółka, prof. AWF – Kierownik Zakładu Lekkoatletyki AWF we Wrocławiu, prodziekan Wydziału Wychowania Fizycznego, prezes KS AZS-AWF we Wrocławiu, trener klasy mistrzowskiej w lekkiej atletyce. Autor i współautor kilkudziesięciu publikacji, monografii oraz dwóch podręczników akademickich z zakresu kultury fizycznej i sportu. Odbił staże zagraniczne dydaktyczno-naukowe w Słowenii i na Ukrainie, w uczelniach krajowych na Politechnice Opolskiej i Uniwersytecie w Toruniu. Realizator dwóch grantów naukowych: zagranicznego (Uniwersytet w Ljublanie) i krajowego w ramach programu MNiSW („Rozwój sportu akademickiego”). Realizator projektu unijnego KidMove. Autor licznych programów dydaktyczno-szkoleniowych.

**Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej
Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl**

**MAŁOPOLSKIE CENTRUM
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI**

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków
tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41
www.mcdn.edu.pl
e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

MCDN Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków
tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 422 30 26
www.krakow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23
tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18
www.nowysacz.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim
tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93
www.oswiecim.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów
tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11
www.tarnow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

