

INFORMATOR OŚWIATOWY

BIULETYN OŚRODKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W SŁUPSKU



DIAGNOZA W EDUKACJI

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA



W biuletynie m.in.:

- Przepisy prawne, decyzje, zalecenia i wyjaśnienia...
- Informacje o placówkach oświatowych
- Innowacje i poszukiwania w nauczaniu i wychowaniu
- Propozycje doskonalenia nauczycieli
- Informacje o konkursach i olimpiadach dla uczniów
- Recenzje, nowości wydawnicze
- Komunikaty

ODN
S Ł U P S K



JEDNOSTKA
SAMORZĄDU
WOJEWÓDZTWA
POMORSKIEGO

INFORMATOR OŚWIATOWY

• Nr 4/20 (192) • Rok XXX • PAŹDZIERNIK - GRUDZIEŃ 2020 • ISSN 1505-0904 •

Bożena Żuk: *Z nadzieją na dobry rok* 3

INFORMACJE, OPINIE, PROPOZYCJE

Henryk Szaleniec: *Egzaminy zewnętrzne a ocenianie wewnątrzszkolne* 4

Jerzy Paczkowski: *Diagnoza osiągnięć uczniów elementem monitorowania postępow edukacyjnych i realizacji podstawy programowej* 6

Anna Kreft: *Czy warto diagnozować? Diagnoza przedmiotowa w praktyce szkolnej* 11

Renata Kulik: *Pomorscy nauczyciele w świetle danych Systemu Informacji Oświatowej* 13

Beata Kośnik: *Tutoring jako sposób indywidualnego podejścia do ucznia. Innowacja pedagogiczna w PSP w Zblewie* 15

Magdalena Boruta: *Diagnoza logopedyczna. Wybrane testy do oceny logopedycznej u dzieci* 18

Władysława Hanuszewicz, Katarzyna Rodziewicz: *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w warunkach izolacji* 20

Władysława Hanuszewicz: *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania* 22

Elżbieta Górka: *Wykorzystanie metody Kids' Skills – Dam Radę! w pracy terapeutycznej z dziećmi i rodzicami* 26

Katarzyna Mróz Jedrzejewska, Jolanta Abryszyńska-Głąbińska, Bartosz Kunka: *Z dziennika terapeuty C-Eye* 28

Renata Naprawa, Robert Kosikowski: *Program eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem* 33

Agnieszka Grzela-Opalińska: *Nie tylko Sensoryczny Ogród Marzeń* 37

Mateusz Kłosowski: *Praca z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową oraz intelektualną na lekcjach wychowania fizycznego* 39

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

Irena Czyż: *XV Konferencja z cyklu „Zdrowie dzieci i młodzieży”. Środowisko – człowiek – edukacja. Wyzwania współczesności* 40

Anna Kreft: *Konferencja Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej już za nami* 42

Anna Kreft: *Diagnostyka edukacyjna w Słupsku* 43

Renata Kołosowska: *Vademecum czy antidotum? – czyli rzecz o radzeniu sobie w sytuacjach trudnych* 44

Mariusz Domański: *Eduinnowacje XXI wieku. Indywidualizacja nauczania* 46

Aleksandra Anuszewska: *Odczarujmy HIV/AIDS! 1 grudnia Światowy Dzień Walki z AIDS* 48

Władysława Hanuszewicz: *Kilka refleksji z pracy sieci współpracy i samokształcenia* 49

OLIMPIADY, IMPREZY, KONKURSY

Karolina Keler: <i>Poczuj miętę do Dwójki! Pasja, tradycja i współpraca źródłem sukcesów</i>	50
Anna Maria Rozenek: <i>O czym nie wie Unia Europejska... czyli korzyści z mobilności Erasmus+, których nie mierzy się w raportach</i>	52
Jolanta Selke: <i>120 lat szkolnictwa specjalnego w Słupsku.</i>	
<i>Franz Frenzel – prekursor szkolnictwa specjalnego</i>	57
Maria Pietryka-Małkiewicz: <i>II Międzynarodowy Konkurs Literackiej Twórczości Młodzieży „Witkacy. Napisane dzisiaj”</i>	60
Iwona Poźniak: <i>Ahoj przygodo! Konkurs „Dzień Morskiego Pluszowego Misia”</i>	61

KSIĄŻKI, CZASOPISMA, MULTIMEDIA

Dorota Iwanowicz: <i>„Informator Oświatowy” kończy 30 lat</i>	62
Agata Szklarkowska: <i>Przedział literac(t)ki. W listopadowej kałuży widać więcej</i>	65
Dorota Czapiewska: <i>PBW poleca. To warto przeczytać</i>	66
Agnieszka Stolarczyk: <i>Tematyczne zestawienie bibliograficzne: *Diagnoza w edukacji *Edukacja włączająca</i>	68



Czytaj „Informator Oświatowy” online

Z nadzieją na dobry rok...

Dobiegający końca 2020 rok można określić rokiem przemian. Scenariusze, które w edukacji prognozowane były na kolejne lata, zmaterializowały się w przyspieszonym tempie. Pandemia wymusiła zmiany, które spowodowały, że żartobliwe powiedzenie „idzie nowe, wraca stare” odeszło do lamusa. I chociaż ciągle zagrożenie covidem nie napawa optymizmem, dobre jest to, w mijającym roku nabyliśmy bezcennych umiejętności w zakresie IT i od nas samych zależy, jak je spożytkujemy. Przymusowa izolacja spowodowała, że wielu spośród nas pożegnało *stare nawyki, by zrobić miejsce dla nowych*.

Wprowadzone, w ramach pracy zdalnej, rozwiązania spowodowały, że niemal z dnia na dzień staliśmy się homo informaticus, którego Maciej Sysło, jeden z twórców polskiej szkoły informatyki, postrzega jako człowieka rozumiejącego prawidłowości rządzące wirtualnym światem. Co prawda, w środowisku oświatowym, ale i w całym społeczeństwie, bardzo różne jest rozumienie zasad działania: urządzeń IT, platform, narzędzi oraz procesów informatycznych, to jednak wypracujemy nowe nawyki stanowiące efekt transformacji edukacji. Zdaniem psychologów, żeby wypracować nawyk potrzeba około 30-40 dni. Realizowany od 25 marca br., z krótkimi przerwami, obowiązek edukacji zdalnej, spowodował takie ukształtowanie nawyków, które pozwala na coraz skuteczniejszą pracę wykonywaną z wykorzystaniem zasobów informatycznych.

W obecnym *Informatorze Oświatowym*, przeczytacie państwo o efektach pracy realizowanej przeważnie w wirtualnej przestrzeni, która została potraktowana przez autorów jako naturalne środowisko działania. Tym razem teksty, zamieszczone w obecnym wydaniu kwartalnika, dotyczą problemów związanych z szeroko rozumianą diagnozą oraz pracy z uczniem skoncentrowanej na realizacji jego indywidualnych potrzeb.

Pod wpływem zdalnego nauczania także społeczeństwo dokonało redefinicji szkoły, roli rodziców i nauczycieli w procesie uczenia się oraz miejsca ucznia w systemie edukacyjnym. Kierunek nadchodzących zmian sugeruje stworzenie organizacji uczącej się poprzez wzajemne i usta-

wiczne uczenie się wszystkich jej uczestników: uczniów, nauczycieli, dyrekcji, rodziców, osób i instytucji wspomagających.

Doświadczenia mijającego roku pokazały, że powinniśmy dziś być szczęśliwi, iż możemy radować się Bożym Narodzeniem, cieszyć się, że możemy wspólnie z Bliskimi spędzić świąteczny czas; że zaśpiewamy kolędy, które są niczym światło w czasie ciemnych grudniowych dni i nocy, a z radia, telewizji, prasy płyną do nas wzruszające słowa prawdziwie bożonarodzeniowych życzeń.

Przyjmijcie Państwo także od nas życzenia zdrowych, spokojnych, pełnych ciepła i nadziei Świąt Bożego Narodzenia oraz wszelkiej pomyślności w nadchodzącym 2021 roku. Zadbajmy o pogodny nastrój, który pozwoli uczynić nas lepszymi i da nam radość i nadzieję na dobry rok.

Bożena Żuk

Dyrektor

Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

*Jest taki dzień, bardzo ciepły, choć grudniowy
Dzień, zwykły dzień, w którym gasną wszelkie spory
Jest taki dzień, w którym radość wita wszystkich
Dzień, który już każdy z nas zna od kołyski*

*Niebo ziemi, niebu ziemia
Wszyscy wszystkim ślą życzenia
Drzewa ptakom, ptaki drzewom
Tchnienie wiatru płatkom śniegu*

*Jest taki dzień, tylko jeden raz do roku
Dzień, zwykły dzień, który liczy się od zmroku
Jest taki dzień, gdy jesteśmy wszyscy razem
Dzień, piękny dzień, dziś nam rok go składa w darze*

*Niebo ziemi, niebu ziemia
Wszyscy wszystkim ślą życzenia
A gdy wszyscy usną wreszcie
Noc igliwia zapach niesie*

K. Dzikowski



Egzaminy zewnętrzne a ocenianie wewnątrzszkolne

Ocenianie w klasie, szczególnie kształtujące, jest wieloaspektowe i znacznie bogatsze niż ocenianie na egzaminie zewnętrznym. To nie jest wystawiony stopień szkolny, to nie liczba punktów przyznanych przez nauczyciela, ale dostarczanie uczniom ważnych informacji zwrotnych na temat ich postępów w nauce, ułatwiają naukę i pomagają im identyfikować problemy w nauce.

Egzaminy zewnętrzne istnieją w Polsce już dwadzieścia lat. Przeszły długą drogę przemian. Niewątpliwie odcisnęły i odciskają swoje piętno na procesie uczenia się. W tej dziedzinie jest sporo doniesień badawczych, ale uznałbym je raczej za przyczynkowe. Nie miały one istotnego znaczenia dla polityki oświatowej, szczególnie, że politycy nie są skłonni do posilkowania się wnioskami płynącymi z badań nie tylko krajowych, ale także międzynarodowych, w których Polska uczestniczyła intensywnie od początku tego wieku.

Trudno dokładnie wyizolować wpływ egzaminów, gdyż ostatnie ćwierćwiecze nacechowane jest dynamicznymi zmianami technologicznymi, społecznymi, w tym reformami edukacji i to nie tylko programowymi, lecz także strukturalnymi. Jednak nierzadko można się spotkać ze stwierdzeniami, że wprowadzenie egzaminów zewnętrznych ma ujemny wpływ na proces nauczania i spowodowało zubożenie procesu dydaktycznego.

Bolesław Niemierko w artykule zatytułowanym: *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela* (Niemierko 2008) wymienia aż 10 zarzutów wobec egzaminów, wśród których na drugim miejscu stawia zaniedbanie przez nauczycieli w procesie dydaktycznym materiału pozaegzaminacyjnego. Można z tym zdaniem polemizować, czy jest to tylko wpływ egzaminów. A może też jest to zaniedbanie wynikające z dosyć płytkiego i jednostronnego zrozumienia edukacyjnej oraz społecznej funkcji egzaminów. Nie można jednak zbagatelizować wyolbrzymiania znaczenia rezultatów egzaminacyjnych w procesie rekrutacji do szkół wyższego poziomu i jednostronnego włączenia szkolnych wyników egzaminów do oddolnego (rodzice) i odgórnego (politycy oświatowi) rankingu szkolnego, którego przez wiele lat twórcy polskiego systemu egzaminów zewnętrznych mieli nadzieję uniknąć. Ponadto, jak stwierdza Richard Stiggins, relacje pomiędzy dwoma systemami oceniania (zewnętrznym i wewnętrznym) można interpretować jako proces filtrowania w dół i filtrowania w górę. Z jednej strony metody i narzędzia stosowane w egzaminach zewnętrznych przenikają do wewnątrzszkolnego oceniania, a z drugiej następuje też modyfikacja narzędzi stosowanych w egzaminach.

Proces filtrowania w dół i filtrowania w górę wiedzy o funkcjonowaniu egzaminów zewnętrznych



Dążenie do zmaksymalizowania osiągnięć edukacyjnych, głównie poprzez trening uczniów w rozwiązywaniu zadań „egzaminopodobnych”, to nęcała, ale ślepa uliczka. Wprawdzie taka droga może doprowadzić do wyższych wyników na świadectwie ukończenia etapu edukacji, ale w rzeczywistości prowadzi też do psucia procesu uczenia się. Niejednokrotnie przyczynia się do zaniedbania właściwego rozwoju różnorodnych umiejętności miękkich i umiejętności koniecznych do szybkiego i skutecznego uczenia się przez całe życie w permanentnie zmieniającym się świecie. Warto mieć na uwadze dwutorowe patrzenie. Po pierwsze: co powinien umieć ogół uczniów, co jest domeną egzaminów zewnętrznych. Po drugie: jakie kompetencje – i to na zróżnicowanym poziomie – mogą osiągnąć indywidualni uczniowie, mający bardzo różne predyspozycje, zainteresowania i preferowane sposoby uczenia się. Z tymi pytaniami wiąże się dwa kolejne.

Jak możemy wykorzystać ocenianie, aby pomóc wszystkim naszym uczniom, by chcieli się nauczyć tego, co przewidziane jest podstawą programową? I drugie: jak możemy pomóc im poczuć się zdolnymi do uczenia się, do osiągnięcia sukcesu? Bez odpowiedzi na te pytania nie spowodujemy, aby ocenianie spełniało w procesie kształcenia motywującą rolę i prowadziło do poprawy szkoły.

Zarówno ocena uczenia – ocena osiągnięć (w tym obszarze mieszczą się też egzaminy zewnętrzne), jak i ocena dla uczenia się – obejmująca ocenianie kształtujące (formatywne) dostarczające młodym ludziom na-

tychmiastowej informacji zwrotnej o własnym indywidualnym akcie zdobywania wiedzy, są moim zdaniem niezbędne. Warto jeszcze dodać, że ocena dla uczenia się to coś więcej niż ocenianie kształtujące. Aby było skuteczne, musi ono angażować w znacznym stopniu samych uczniów w proces oceniania.

O ile ocenianie uczenia się, przedstawianie wymagań, komunikowanie wyników uczniom i rodzicom nawet zostały rozwinięte i udoskonalone, między innymi pod wpływem egzaminów zewnętrznych, o tyle ocenianie dla uczenia się – mimo wielu działań i szkoleń w tym kierunku – pozostaje nadal ogromną przestrzenią do zagospodarowania.

Shepard (2006) zwraca uwagę na dwa czynniki, które są odpowiedzialne za zawężenie programu nauczania do umiejętności będących przedmiotem egzaminów zewnętrznych:

- zakres, w jakim egzaminy zewnętrzne pokrywają się z celami kształcenia (w naszym wypadku z całym spektrum wymagań określonych w podstawie programowej),
- poziom umiejętności nauczycieli do zogniskowania procesu dydaktycznego na rzeczywistym uczeniu się w szkolnej klasie, a więc także umiejętności oceniania kształtującego.

Te dwa czynniki określają ważne cele kształcenia i doskonalenia nauczycieli:

- nabycie umiejętności rozkładania akcentów w procesie dydaktycznym tak, aby stwarzać również wiele okazji do skutecznego opanowania umiejętności, które specyfikuje podstawa programowa, a z pewnością nie pojawią się na egzaminach zewnętrznych,
- opanowanie umiejętności pełniejszego niż dotychczas wykorzystywania możliwości oceniania kształtującego do kierowania procesem uczenia się.

W tym miejscu chciałbym także zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt procesu dydaktycznego, który tylko pośrednio wiąże się z relacją egzaminu zewnętrznego – ocenianie wewnątrzszkolne. Jest nim gospodarowanie czasem lekcji w kontekście czasu przeznaczanego na uczenie się i czasu poświęcanego na działania związane z wyodrębnionym ocenianiem. Problem ten dotyczy również pośrednio gospodarowania czasem ucznia poza lekcjami. Mam tu na myśli uczenie się w domu, w sensie rozwijania poznawczo problemów wynikających z lekcji, w opozycji do przygotowywania się do czekającego w kolejnych dniach oceniania w szkole – zaplanowane klasówki, testy i... odpytywanie, odpytywanie, odpytywanie. Zjawisko to szczególnie nasila się obecnie podczas konieczności nauczania online. **Niejednokrotnie, szczególnie nauczyciele ze średnim i długim stażem, nabierają skłonności do przeceniania roli oceniania w akcie uczenia się, co prowadzi do dysproporcji czasowych w jednostce**

lekcyjnej, a także ogranicza uczniom prawa do błędów w działaniach podczas lekcji.

Podsumowując – ocenianie w klasie, szczególnie kształtujące, jest wieloaspektowe i znacznie bogatsze niż ocenianie na egzaminie zewnętrznym. To nie wystawiony stopień szkolny, to nie liczba punktów przyznanych przez nauczyciela, ale dostarczanie uczniom ważnych informacji zwrotnych na temat ich postępów w nauce, ułatwiają naukę i pomagają im identyfikować problemy w nauce.

Ocenianie szkolne, w tym samoocena, są istotnym ogniwem uczenia się. Ale dopóki będziemy ich używać tylko jako środka do uszeregowania uczniów lub co gorsza – do sprawowania kontroli nad klasą i przeznaczania na nie gros czasu lekcyjnego, przeoczymy jego najważniejszą funkcję w procesie uczenia się. Susan Brookhart (2005) zwraca uwagę, że musimy zdawać sobie sprawę, iż nie da się pogodzić sprawowania kontroli nad klasą poprzez ocenianie, z daniem szansy uczniom do rozwoju umiejętności samooceny.

Dlatego też dajmy naszym uczniom tyle swobody w wyborze ścieżki własnego uczenia się, ile tylko jest możliwe, tak wiele kontroli nad warunkami własnej pracy, samooceny i realizacji wizji własnego rozwoju, jak tylko jest to możliwe. Jednocześnie zapewnijmy im tak wiele rzetelnej informacji, wynikającej z obserwacji ich uczenia się (w tym oceniania), jak tylko możemy.

Jak już wspomniałem wcześniej, warto mieć na uwadze fakt, że przenosząc metody i narzędzia oceniania stosowanego na egzaminie do codziennej praktyki szkolnej, zubożamy szkolne uczenie się. Pokusa takich działań jest silna, gdyż zarówno w internecie, jak i w ofercie wydawnictw, dostępność „egzaminopodobnych” narzędzi sprawdzania osiągnięć jest duża. Dziś, podczas edukacji online z powodu pandemii koronawirusa, jeszcze łatwiej po nie sięgamy niż po aktywne metody, takie jak WebQuest, zespołowe i indywidualne projekty online. Oczywiście wymagają one, ze strony nauczyciela, znacznie więcej czasu na przygotowanie i zastosowanie.

Henryk Szaleniec

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Bibliografia:

- Brookhart S.M., *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*. NCME 2005.
- Niemierko B., *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela?* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.) *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*. PTDE 2008.
- Shepard L.A., *Classroom Assessment* [w:] Brennan R.L. (red.) *Educational Measurement*. Praeger Publishers 2006.
- Stiggins R.J., Two disciplines of educational Assessment in; *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 1992.

Diagnoza osiągnięć uczniów elementem monitorowania postępów edukacyjnych i realizacji podstawy programowej

Diagnoza osiągnięć uczniów powinna być jednym z elementów monitorowania postępów edukacyjnych uczniów – a może i nawet jednym z podstawowych elementów. Pośrednio wiąże się to z monitorowaniem realizacji podstawy programowej. Chodzi nie tylko o „odfajkowanie” zapisów w podstawie programowej, ale przede wszystkim o uzyskanie informacji o stopniu i poziomie przyswojenia przez uczniów wiadomości i umiejętności w niej zawartych.

Można by powiedzieć, że niezależnie od realizacji zapisów w podstawie programowej, obserwacja zachowań i reakcji uczniów, ich rozwoju i postępów edukacyjnych jest priorytetowym zadaniem nauczyciela. Mówimy wtedy o diagnozie wewnątrzszkolnej, diagnozie „w” rzeczywistości szkolnej. Należy jednak pamiętać również o diagnozie „wobec” szkoły¹, czyli diagnozie zewnętrznej, która przyjmuje różne formy (egzamin zewnętrzny, ewaluacja zewnętrzna, międzynarodowe badania wiadomości i umiejętności, itp.).

Obie diagnozy – ta „w” i ta „wobec” – są ważną informacją dla nauczyciela, pomocną w planowaniu i monitorowaniu jego działań w procesie nauczania-uczenia się, zarówno tych bieżących, jak i w perspektywie przyszłościowej. Chodzi o to, aby nauczyciel mógł przeprowadzić wewnętrzną samoocenę (autoewaluację), w jakim stopniu jego działania przyczyniają się do postępów edukacyjnych i rozwoju uczniów oraz ich osiągnięć (m.in. na koniec etapu kształcenia), jak to się ma do realizowanej podstawy programowej, ale także jak te osiągnięcia uczniów wyglądają na tle ogólnopolskiego egzaminu zewnętrznego, który jest aktem jednorazowym „tu i teraz” i bada na ograniczonym zasobie programowym wiedzę i umiejętności uczniów. Tylko nauczyciel na podstawie własnych obserwacji, badań – spełniających jego oczekiwania w zakresie monitorowania osiągnięć – jest w stanie opisać rozwój i postęp edukacyjny ucznia. W minionych latach narzędziem wspomagającym nauczycieli była edukacyjna wartość dodana (EWD – roczna), która analizowała postęp uczniów w różnych układach porównawczych (ze względu na wiek uczniów, płeć, ukończoną szkołę, tzw. potencjał edukacyjny „na wejściu”, klasę). W przypadku mniejszych szkół, takim narzędziem – bardziej ogólnym, ograniczonym do wyniku egzaminów i postępu edukacyjnego – był trzyletni wskaźnik EWD.

Jednakże punktem wyjścia dla zaplanowania pracy nauczyciela z uczniami była i jest diagnoza „na wejściu”. O różnym rozumieniu pojęcia diagnozy i jej zakresu pisze właśnie M. Groenwald: *Uogólnione rozumienie diagnozy jako procesu aktywnego poszukiwania*

danych potrzebnych do podjęcia decyzji o działaniach zmierzających do zmiany stanu aktualnego, w zasadzie znajduje odzwierciedlenie we wszystkich koncepcjach diagnozy w obszarze tzw. pedagogik szczegółowych. Wywodzi się ono ze sformułowanej przez Stefana Ziemskiego definicji diagnozy rozwiniętej, w której określa ją jako proces zmierzający do rozpoznania (czyli przyczynowego i celowościowego wyjaśnienia) badanego stanu rzeczy, ustalenia jego fazy obecnej, przewidywania dalszego rozwoju (prognoza) oraz ukazania możliwości udzielenia pomocy z zewnątrz. Ale i też pojęciu „diagnoza” może zostać nadane węższe znaczenie, jako wyniku postępowania diagnostycznego prowadzonego przede wszystkim w aspekcie wiadomości i umiejętności, zdecydowanie rzadziej postaw uczniów.²

Od podstawy programowej do planu dydaktycznego

Zdawałoby się, że nic prostszego, jak zaprojektować działania dydaktyczne – czyli wyjść od „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” dla danego przedmiotu i etapu kształcenia, skorzystać z „gotowców” w postaci przygotowanych przez wydawnictwa materiałów (przedmiotowy program nauczania, rozkład materiału, przedmiotowe zasady oceniania), a następnie zaprojektować przedmiotowy plan dydaktyczny.

Podstawa programowa jest opisem efektów kształcenia, czyli osiągnięć uczniów na zakończenie etapu kształcenia. **Program nauczania (wraz z obudową) natomiast rozwija ten opis** – pokazując krok po kroku, co realizować, w jakiej kolejności i w jakim stopniu, aby dojść do tych efektów, jak zaplanować monitorowanie całego procesu dydaktycznego.

Jednakże program nauczania stanowi tylko ramówkę, która – uzupełniona o dodatkowe informacje – zamienia się w nauczycielski plan dydaktyczny. Tak więc **plan dydaktyczny to plan oczekiwanych rezultatów procesu kształcenia** – to plan dojścia do efektów końcowych, który uwzględnia możliwości ucznia i nauczyciela oraz organizację i zasoby materialne placówki oświatowej (w rozumieniu makro) albo organizację pracy nauczyciela z uczniami (w rozumieniu mikro). Plan dydaktyczny uwzględniać musi wszystkie elementy procesu nauczania-uczenia się, łącznie z bieżącą obserwacją i monitorowaniem zaplanowanych działań.

Rozbudowany plan dydaktyczny powinien zawierać:

- treści kształcenia (wymagania szczegółowe podstawy programowej), związane z tym tematy i liczbę godzin,

- wykaz czynności opanowanych przez ucznia (cele operacyjne),
- wiadomości i umiejętności określone zgodnie z kategoriami celów (A,B,C,D) i określonym poziomem wymagań (podstawowy i ponadpodstawowy),
- metody pracy i środki dydaktyczne,
- sposoby sprawdzania osiągnięć uczniów,
- wymagania edukacyjne i uszczegółowiony przedmiotowy system oceniania.

Drogę dochodzenia do celu opisanego w podstawie [programowej – dop. JP] wyznacza nauczyciel, a przemierza ją razem z uczniami przez cały cykl kształcenia. O końcowym efekcie jego pracy ostatecznie przesądza to, co się dzieje za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej w bezpośredniej interakcji pomiędzy nim a jego uczniami przez cały czas realizacji cyklu edukacyjnego.³

Nauczycielska diagnoza „na wejściu”

Tylko nauczyciel – w oparciu o własny materiał badawczy – może właściwie zinterpretować rozwój i postęp edukacyjny uczniów i odnieść go do zewnętrznej informacji o osiągnięciach uczniów, interpretowanych wynikami egzaminów zewnętrznych. Ten ma-

teriał badawczy stanowią: (a) diagnoza wstępna na początku etapu kształcenia, (b) wewnątrzszkolna (klasowa) ocena postępów uczniów, (c) wewnątrzszkolne podsumowanie osiągnięć ucznia. **Żadna z wyżej wymienionych form diagnozy nie jest „na ocenę”. Stanowi jedynie informację zwrotną dla ucznia i nauczyciela.**

O tym, jaki będzie ostateczny kształt nauczycielskiego planu dydaktycznego, powinna zdecydować diagnoza wstępna, przeprowadzona przez nauczyciela w pierwszym miesiącu nauki na danym etapie kształcenia. Na jej podstawie wprowadzone zostaną korekty lub zmiany w planie dydaktycznym.

Każda diagnoza, zwłaszcza ta „na wejściu”, powinna uwzględniać następujące obszary badań: wiedza, umiejętności, postawy – zgodne ze schematem, zaproponowanym przy określaniu Europejskich Kompetencji Kluczowych (2018).⁴

Pozyskane informacje przydadzą się podczas planowania i organizowania procesu nauczania-uczenia się, w którym niezbędne będzie indywidualne podejście do uczniów i wykorzystanie ich „dodatnich” cech osobowościowych.

Tabela 1. Obszar i problematyka diagnozy „na wejściu”

Obszar badań	Problematyka badań	Narzędzia badawcze
Wiedza	Jaki zakres wiedzy w zakresie podstawowym (tj. niezbędnym do kontynuacji edukacji przedmiotowej na wyższym etapie kształcenia) posiada uczeń?	<ul style="list-style-type: none"> • Test diagnostyczny wiadomości i umiejętności. • Analiza dokumentów – certyfikat egzaminu ósmoklasisty / gimnazjalisty (absolwenta SP). • Informacja od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (w odniesieniu do uczniów przychodzących do klasy IV SP).
Umiejętności	Czy wykazuje następujące umiejętności: <ul style="list-style-type: none"> • wyszukiwanie, odtwarzanie, przetwarzanie informacji, • tworzenie informacji, • stosowanie standardowych schematów postępowania, algorytmów itp., • wnioskowanie, argumentowanie, tworzenie strategii postępowania, dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test diagnostyczny – uwzględniający/badający 4 obszary umiejętności. • Arkusz samooceny. • Obserwacja.
Postawy	<ul style="list-style-type: none"> • Jak ma podejście do wykonywania zadań, rozwiązywania problemów? • Jak zachowuje się, gdy napotka trudności? • Jaki typ osobowości – introwertyk vs. ekstrawertyk (a może ambiwertyk); indywidualista vs. społecznie aktywny; przywódca vs. wykonawca zadań? • Jaki ma styl uczenia się – wzrokowiec, słuchowiec, kinestyk? • Jaki ma sposób wyrażania się, wyrażania emocji? 	<ul style="list-style-type: none"> • Arkusz samooceny zachowań. • Rozmowa, wywiad fokusowy. • Obserwacja, obserwacja uczestnicząca.

Źródło: Opracowanie własne.

Czy taką diagnozę należy przeprowadzić na każdym przedmiocie, czy na przedmiotach tzw. „egzaminacyjnych”? Czy w takim rozbudowanym zakresie? Jest to problem do przemyślenia. Uwzględnić tu należy wielkość szkoły (liczebność uczniów, liczbę klas), przygotowanie nauczycieli, możliwości organizacyjne i czasowe, jak też dotychczasowe doświadczenie w zakresie wewnątrzszkolnego diagnozowania postępów uczniów.

Jednak wielopredmiotowa diagnoza „na wejściu” powinna mieć na uwadze nie tylko aspekt dydaktyczny, ale i wychowawczy. Zespół nauczycieli, uczących w danej klasie, powinien zapoznać się z wynikami badań, aby dostosować plany dydaktyczne wraz z wymaganiami edukacyjnymi do zespołu klasowego.

Uzupełnieniem diagnozy „na wejściu” powinna być diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów, ich aspiracji – uwzględniająca czynniki kontekstowe (indywidualne uczniowskie, środowiskowe, pedagogiczne)⁵.

Nauczycielska przestrzeń diagnostyczna

Każdy przedmiotowy program nauczania uwzględnia opis założonych osiągnięć ucznia, procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych, propozycje oceny osiągnięć uczniów, zasady oceniania itp. W praktyce sprowadzają się one do wystawienia oceny w formie stopnia, zdarza się, że także w formie informacji zwrotnej.

Na ile informacja zwrotna, bazująca na przyjętej formie diagnozy, może być dla ucznia mobilizująca i motywująca do dalszej pracy, czy nadrobienia braków?

W nauczycielskiej przestrzeni diagnostycznej możemy wyróżnić jej dwa/trzy typy:

- 1. diagnoza wstępna** – rozpoznająca potencjał uczniowski, przydatna przy budowaniu i korekcie nauczycielskiego planu dydaktycznego, ale też wychowawczego,
- 2. diagnoza monitorująca** – pozwalająca na obserwację postępów uczniów, ich postaw i zachowań, na ewentualne modyfikacje i wprowadzanie zmian w procesie nauczania-uczenia się,
- 3. diagnoza monitorująca/podsumowująca** – dająca możliwość porównania „stanu” edukacyjnego uczniów (na wejściu → na wyjściu), zarówno pod względem nabytych wiadomości i umiejętności, zmian w zachowaniu, ale także pod względem spełnienia oczekiwań i aspiracji uczniów.

W praktyce każda z nich powinna zakończyć się indywidualną informacją zwrotną dla ucznia. Chyba, że diagnoza ma charakter standardowy, podsumowujący dział i ogranicza się do napisania testu wiadomości i umiejętności. Ale i ta powinna zakończyć się nie tylko wystawieniem stopnia, ale także udzieleniem informacji zwrotnej uczniom.

Tabela 2. Rodzaje i formy diagnozy, wnioskowanie

Czas przeprowadzenia (Czas trwania)	Forma diagnozy	Wnioski i rekomendacje
Diagnoza wstępna Początek cyklu edukacyjnego (czas trwania – co najwyżej 1 miesiąc).	test wiadomości i umiejętności; ankietę; fokus; obserwacja	Wnioskowanie – wyodrębnienie grup uczniów wg (1) poziomu wiadomości i umiejętności, (2) stylu pracy, (3) postaw i zachowań. Rekomendacje – zaplanowanie działań, sprzyjających wykorzystaniu potencjału uczniów, zaangażowaniu uczniów w procesie lekcyjnym, wyzwoleniu aktywności; jeśli zachodzi taka potrzeba to również omówienie wyników diagnozy (z klasą lub indywidualnie z uczniami).
Diagnoza monitorująca vs. podsumowująca Koniec działu programowego lub każdy moment edukacji, wymagający zdiagnozowania (czas trwania – do 2 tygodni; im krócej, tym lepiej).	test wiadomości i umiejętności; arkusz samooceny ucznia; ankietę; fokus	Wnioskowanie – wyodrębnienie treści programowych: (1) dobrze opanowanych, (2) słabo opanowanych, wymagających wyjaśnienia czy uzupełnienia, (3) słabo opanowanych (lub niezrozumiałych dla ucznia), wymagających ponownego omówienia czy powtórzenia. Rekomendacje – przekazanie informacji zwrotnej uczniowi/uczniom oraz formy i terminu uzupełnienia braków oraz poprawy.

Źródło: Opracowanie własne.

Do przeprowadzenia każdej z tych diagnoz niezbędne są odpowiednie metody i narzędzia – mogą być formalne lub nieformalne, zaplanowane i zorganizowane lub wynikające z potrzeby w danym momencie edukacyjnym („z doskoku”). Poniżej przedstawiam różne zakresy i możliwości wykorzystania tych metod i narzędzi w dia-

gnozie. Dobór ich jest zależny wyłącznie od możliwości i potrzeby przeprowadzenia diagnozy. Jest to wyłącznie propozycja, która może być pomocna w przygotowaniu nauczycielskiego planu dydaktycznego.

Tabela 3a. Diagnoza wstępna – metody i sposób realizacji

Diagnoza wstępna	
Metoda/narzędzie	Sposób realizacji
Analiza certyfikatów z egzaminu ósmoklasisty/ gimnazjalisty	Pogrupować uczniów w grupy cechujące się zbliżonym poziomem wiedzy i umiejętności, tj. wg staninów – na podstawie uzyskanych centyli przez poszczególnych uczniów w danym przedmiocie na egzaminie [przelicznik centyli na staniny dla uczniów – w raportach CKE/OKE].
Analiza raportów z egzaminu ósmoklasisty/ gimnazjalisty	Zapoznanie z wnioskami końcowymi i rekomendacjami CKE w poszczególnych przedmiotach.
Test diagnostyczny	Sprawdzian wiadomości i umiejętności: <ul style="list-style-type: none"> ▪ wiadomości – podstawowe, niezbędne na dalszym etapie kształcenia, ▪ umiejętności – uwzględniający/badający 3 obszary (1 – wyszukiwanie, odtwarzanie, przetwarzanie informacji; 2 – tworzenie informacji; 3 – stosowanie schematów i algorytmów; 4 – tworzenie strategii postępowania, dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji).
Obserwacja uczniów podczas pierwszego miesiąca w szkole	Ustalenie postaw i zachowań uczniów pod kątem np. typów osobowości, stylów uczenia się, aktywności, umiejętności komunikowania się.

Zródło: *Opracowanie własne.*

Tabela 3b. Diagnoza postępów ucznia – metody i sposób realizacji

Wewnątrzszkolna diagnoza postępów ucznia	
Metoda /narzędzie	Sposób realizacji
Analiza sprawdzianów, testów kompetencji	Dla badania postępu i rozwoju ucznia niezbędne jest uwzględnianie w poszczególnych sprawdzianach badanie tych samych/podobnych/zbliżonych umiejętności lub ich stosowanie przez uczniów.
Kartoteka osiągnięć edukacyjnych ucznia	Kartoteka zawiera wykaz wiadomości i umiejętności, występujących jako wymagania szczegółowe w podstawie programowej lub w programie nauczania – w poszczególnych działach (często rozumiana jako „karta oceny ucznia” i „karta samooceny ucznia”).
Portfolio ucznia	Zbiór informacji o uczniu i jego wytwory.
Analiza aktywności ucznia	Podstawą analizy jest: <ol style="list-style-type: none"> a) aktywność w ramach edukacji szkolnej (klasowo-lekcyjnej) – aktywność ucznia na lekcji, jego wystąpienia, praca w klasowych/międzyklasowych zespołach zadaniowych, udział w realizacji projektów, itp.; b) aktywność w ramach edukacji szkolnej (pozalekcyjnej) – wykonywanie zadań poprzez udział w szkolnych organizacjach i strukturach, udział w kołach zainteresowań (analiza efektywności), udział w konkursach szkolnych i pozaszkolnych; c) aktywność w ramach edukacji pozaszkolnej – udział w kołach i klubach zainteresowań, osiągnięcia w konkursach, olimpiadach itp.
Obserwacja uczniów	Obserwacja bieżąca w czasie lekcji, podczas zajęć pozalekcyjnych lub obserwacja do- rażna.

Zródło: *Opracowanie własne.*

Tabela 3c. Diagnoza podsumowująca osiągnięcia ucznia – metody i sposób realizacji

Wewnątrzszkolne podsumowanie osiągnięć ucznia	
Metoda /narzędzie	Sposób realizacji
Test sumujący semestralny, roczny	<p>Test bada osiągnięcia ucznia wielopłaszczyznowo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiadomości w zakresie podstawowym i ponadpodstawowym (w odniesieniu do treści podstawy programowej), • umiejętności w zakresie podstawowym (czytanie ze zrozumieniem, wyszukiwanie, odtwarzanie, przetwarzanie i tworzenie informacji, stosowanie standardowych schematów postępowania, algorytmów itp.) i na wyższym poziomie (tworzenie strategii postępowania, dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji). <p>Analiza ocen semestralnych i rocznych z przedmiotu.</p> <p>Analiza rozwoju i postępu w osiągnięciach ucznia (indywidualna).</p>

Zródło: Opracowanie własne.

Jeśli przyjrzeć się, jak powinna tworzyć się nauczycielska baza przedmiotowej informacji o uczniu, w oparciu o monitorowanie jego postępu edukacyjnego, to należałoby stwierdzić, że jej stworzenie wymaga ogromu pracy nauczyciela przedmiotu, ale także współpracy z zespołem nauczycieli, uczących w danej klasie i z wychowawcą. Często jest to zadanie nie do „ogarnięcia” przez nauczyciela, obciążonego wieloma dodatkowymi zadaniami pozadydaktycznymi.

Idealnie byłoby, gdyby przy szkole działał zespół diagnostyczny, składający się z pedagoga, psychologa szkolnego i nauczyciela specjalizującego się w pomiarze diagnostycznym oraz np. wicedyrektora szkoły. Zespół taki miałby za zadanie wspierać nauczycieli w procesie diagnozowania, opracowywać raporty i sprawozdania z badań, dostarczać nauczycielom odpowiedniej informacji i materiałów, a przede wszystkim być gotowym na spełnianie potrzeb diagnostycznych nauczycieli. Jak na razie – marzenie!

Czy byłby to zespół podobny do zespołu ewaluacji wewnątrzszkolnej? Niekoniecznie, bowiem taki zespół diagnostyczny przede wszystkim skupiałby się na prowadzeniu badań na bieżąco (w sposób ciągły, w trakcie trwania procesu edukacyjnego – patrz: ewaluacja on-going), czyli na prowadzeniu we współpracy z nauczycielem przedmiotowym lub wychowawcą badań diagnozujących, oceniających (szacujących) podejmowane działania nauczycielskie, co do ich skuteczności, efektem czego powinny być wnioski i rekomendacje odnośnie aktualizacji założeń i zmian do bieżącej sytuacji/warunków, także w nauczycielskim planie dydaktycznym. Zespół taki miałby charakter „usługowy” – przede wszystkim dla nauczycieli, a w części dla zespołu ewaluatorów szkolnych.

Podsumowując – można stwierdzić, że tworzenie przez nauczycieli na własny użytek przedmiotowej bazy informacji o uczniu nie jest zadaniem niemożliwym do zrealizowania w całym cyklu etapu edukacyjnego. Choćby nawet w szczątkowej formie, niezbędnej dla właściwej samooceny nauczyciela odnośnie podejmowanych działań. Informacja o uczniach oraz o ich postępach i rozwoju, ale też i samo monitorowanie procesu nauczania-uczenia się m.in. poprzez przekazywanie informacji zwrotnej samym uczniom, są nie do przecenienia.

Czy wiąże się to z „papierologią”? Niekoniecznie – często intuicja pedagogiczna oraz bezpośrednia rozmowa z uczniami i ogląd wytworów uczniów są wystarczające i mogą stanowić taką quasi-diagnozę.

Jerzy Paczkowski
ekspert ODN w Słupsku

Bibliografia:

1. Maria Groenwald, *Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości*, Forum Oświatowe 2(45), 2011, ss. 57 i nn.
2. Tamże, s. 58
3. Małgorzata Lipska, *Monitorowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego w praktyce szkolnej*, ORE Warszawa, s.48
4. Zalecenie Rady z dnia 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, (2018/C), Dz.Urz. UE 189/1
5. Patrz: *Diagnoza na wejściu, jako podstawa planowania i organizowania procesu kształcenia w szkole*, Wydział Badań i Analiz OKE w Krakowie, Kraków 2010, s.17 – http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Diagnoza%20na%20wej%20B6ciu_2010.pdf [dostęp 20.11.2020]; także: *Wybrane zagadnienia z diagnozy edukacyjnej*, Zeszyt Metodyczny nr 5 WSP-T w Koninie - <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/9a17bd6ffb6f1d-207445d193a4505428> [dostęp 20.11.2020];

Czy warto diagnozować?

DIAGNOZA PRZEDMIOTOWA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Każdy nauczyciel życzyłby sobie, aby nie być tym, który uczy, a tym, który nauczył. Jak to zrobić – od lat zastanawiają się nauczyciele i podejmują się realizacji tego wyzwania, tym trudniejszego w obecnym czasie, kiedy to w Polsce (ale i w wielu innych krajach) w związku z panującą sytuacją epidemiczną nauczanie odbywa się w sposób zdalny.

Odpowiedzi na pytania: *jak jest tu i teraz?, dlaczego tak jest?, dlaczego może będzie tak, a nie inaczej?, jakie działania podjąć, aby uzyskać właściwy naszym zdaniem stan?* – to właśnie diagnozowanie.

Diagnostyka edukacyjna to dość młoda dyscyplina pedagogiczna. Jak podaje B. Niemierko (2009) „... diagnoza edukacyjna jest uściślonym rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników uczenia się, a diagnostyka edukacyjna jest teorią i praktyką diagnozy edukacyjnej. Uściślenie powinno być jednak optymalizowane ze względu na potrzebę, kompetencje diagnosty, dostępne oprzyrządowanie i czas do dyspozycji”. I dalej podaje: „Możemy rozróżnić: 1. diagnozę unormowaną, dokonywaną za pomocą narzędzi (arkuszy obserwacji, kwestionariuszy, testów) standaryzowanych (...); 2. diagnozę nieformalną, dokonywaną bez zastosowania jakichkolwiek narzędzi lub narzędziami, które zostały zbudowane przez diagnostę tylko do własnego użytku i nie przeszły procesu standaryzacji.” To właśnie tą ostatnio wymienioną diagnozą posługuje się nauczyciel w codziennej swojej pracy.

J. Lackowski w artykule: *Diagnoza wstępna grupy uczniowskiej a skuteczność pracy nauczycielskiej (zarys problematyki)* (2019) podaje: „Koniecznym elementem prawidłowo zaprojektowanego przedsięwzięcia edukacyjnego jest diagnoza wstępna grupy uczniowskiej, zarówno w kontekście dotychczasowych osiągnięć edukacyjnych i poziomu spełniania finalnych efektów uczenia się poprzedniego etapu kształcenia na początku kolejnego, jak również – w przypadku wychowawcy klasy – w kontekście wcześniej prezentowanej postawy i zachowań każdego ucznia. Rzetelne przeprowadzenie diagnozy wstępnej w zdecydowany sposób zwiększa szanse nauczyciela na skuteczną i efektywną pracę, pozwalając mu dobrać najbardziej odpowiadające konkretnej grupie uczniowskiej, jak też każdemu uczniowi, narzędzia i metody pracy, ale również precyzyjnie i realnie określić zakładane do uzyskania przez uczniów efekty uczenia się”.

Diagnoza jest działaniem wstępnym, którego finalnym skutkiem ma być wpływ na poprawę funkcjono-

wania dziecka. Nieprzeprowadzenie jej uniemożliwia planowanie i realizację procesu edukacji, dostosowanego do indywidualnych możliwości i potrzeb każdego dziecka (Kubala-Kulpińska A. 2018).

Można zatem zadać pytanie, czy nauczyciele mają obowiązek przeprowadzania diagnoz przedmiotowych?

W przepisach prawa nie ma bezpośredniego zapisu odnoszącego się do konieczności przeprowadzania diagnoz przedmiotowych. Czy zatem nauczyciel nie powinien lub też nie musi diagnozować swoich uczniów? W tym momencie przytoczone zostaną wybrane zapisy aktów prawnych, które to nie wprost podają, w jaki sposób należy interpretować konieczność przeprowadzania diagnoz przedmiotowych.

Art. 44b. pkt. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327) podaje: *Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:*

1. *informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;*
2. *udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;*
3. *udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;*
4. *motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;*
5. *dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;*
6. *umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.*

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych w § 12 można przeczytać: *Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć.*

I dalej Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad or-

ganizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach § 20 podaje:

1. *Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:*
 - 1) *rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;*
 - 2) *określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;*
 - 3) *rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;*
 - 4) *podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podniesienia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;*
 - 5) *współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań.*

Następnie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, określając wymagania 5 zapisano:

Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji – W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. W szkole lub placówce prowadzi się indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do potrzeb uczniów (...).

Jak zatem nauczyciel może realizować przytoczone wyżej zapisy prawne nie przeprowadzając wcześniej diagnoz przedmiotowych? Każdy nauczyciel ma za zadanie indywidualizować proces nauczania, prowadzić obserwację uczniów, rozpoznawać potencjalne trudności w uczeniu, wspierać w rozwoju. Jak będzie mógł realizować zapis dotyczący monitorowania pracy ucznia nie przeprowadzając diagnoz przedmiotowych? Skąd będzie wiedział, jak jego uczeń opanował wiedzę i zdobył umiejętności z danego przedmiotu, jak rozpozna indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne?

Autorka tego artykułu jest pewna, że znacząca część nauczycieli uczących w polskich szkołach docenia wartość przeprowadzanych diagnoz przedmiotowych

(przynajmniej dwukrotnych w ciągu roku szkolnego), gdyż rzeczywiście ułatwiają one pracę nauczyciela, bezpośrednio przyczyniają się do poprawy jakości pracy ucznia. I choć uczniowie niechętnie uczestniczą w tym diagnozowaniu, po dokładnym wyjaśnieniu przez nauczyciela celu ich dokonywania i wpływu, jaki może mieć ona na ich rozwój – decyzja o ich realizacji przez dużą grupę uczniów może zostać przyjęta pozytywnie. Szczególnie, jeśli dotyczy to diagnozowania przedmiotowego przeprowadzanego na początku roku szkolnego. Należy podkreślić, że każdy nauczyciel powinien dokładnie przemyśleć, czy ocena z diagnozy „na wejściu” powinna wpływać na ocenę śródroczną ucznia. Warto sprawdzić stan wiedzy uczniów z nauczanego przedmiotu, ale pod względem najważniejszych efektów uczenia się oraz opanowania umiejętności kluczowych. Uzyskamy zatem odpowiedź na pytanie, na ile uczniowie gotowi są podjąć nowe wyzwania edukacyjne, a w przypadku zaobserwowanych w ten sposób braków, pomóc w ich uzupełnieniu. Te działania przyczynią się na pewno do poprawy jakości kształcenia.

dr Anna Kreft

*konsultant do spraw diagnozy przedmiotowej,
pracy z uczniem zdolnym i edukacji przyrodniczej
w ODN w Słupsku*

Literatura:

- Kubala-Kulpińska A. 2018. Proces diagnostyczny w szkole. Nr 35 (Marzec 2018)
- Lackowski J. 2019. Diagnoza wstępna grupy uczniowskiej a skuteczność pracy nauczycielskiej (zarys problematyki). XXV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – Znaczenie diagnostyki dla procesu kształcenia. s.177.
- Niemierko B. 2009. Diagnostyka edukacyjna. PWN. Warszawa. s.30
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327)
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r., poz. 373)
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1611 oraz z 2019 r. poz. 1575)
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280)

Pomorscy nauczyciele w świetle danych Systemu Informacji Oświatowej

Organizowana przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku konferencja pn. *Diagnostyka edukacyjna dziś – szanse rozwoju* realizuje potrzeby rozwojowe nauczycieli zainteresowanych szeroko rozumianą diagnozą edukacyjną. Jaki jest stan pomorskiej kadry oświatowej oraz poziom rozwoju jej kompetencji zawodowych? Odpowiedź na te i inne pytania, znajdziecie państwo w tym artykule.

Niniejsza diagnoza stanu kadry oświatowej oraz jej kompetencji zawodowych opiera się o istotne informacje statystyczne dotyczące organizacji oświaty na terenie województwa pomorskiego. Dane pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej zostały przedstawione w kontekście liczby nauczycieli zatrudnionych w poszczególnych typach szkół i placówek oświatowych, z podziałem na uzyskanych przez pedagogów kolejnych stopni awansu zawodowego. Powyższej diagnozie poddano 2730 szkół i placówek oświatowych z ogólnej liczby 3508, co stanowi ich zdecydowaną większość – 77,8%. W 3508 szkołach i placówkach oświatowych województwa pomorskiego zatrudnionych jest ok. 49000. Do analizy dotyczącej liczby szkół i nauczycieli posiadających kolejne stopnie awansu zawodowego wzięto pod uwagę główne typy szkół i placówek, tj.: przedszkola, punkty przedszkolne, szkoły podstawowe, szkoły branżowe I stopnia, technika, licea ogólnokształcące, szkoły policealne (razem: 2448). Ze względu na to, że w miejscowościach gminnych często występują zespoły szkolno-przedszkolne, a w miastach zespoły szkół (szczególnie ponadpodstawowych), w których zatrudnieni są nauczyciele w zespole, dodano 282 zespoły szkół, w których zatrudnionych jest 1139 nauczycieli. Należy wziąć pod uwagę, że ten sam nauczyciel zatrudniony w danym zespole szkół, może pracować jednocześnie w kilku typach szkół i placówek oświatowych np. w przedszkolu i szkole podstawowej, w szkole podstawowej i liceum ogólnokształcącym, czy w szkole branżowej I stopnia, technikum i szkole policealnej.

Najwięcej pedagogów w przedszkolach i punktach przedszkolnych województwa pomorskiego legitymuje się stopniem nauczyciela kontraktowego (33,7%), co świadczy o stosunkowo „młodej” kadrze dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej. Podobny jest poziom nauczycieli mianowanych i dyplomowanych (ponad 20%), a o połowę mniej nauczycieli z krótkim stażem pracy tj. stażystów (ponad 12%). Warto zaznaczyć, że w grupie pozostałych nauczycieli każdorazowo ujęto: pedagogów bez stopnia awansu zawodowego, zatrud-

nionych za zgodą kuratora oświaty na podstawie art. 10 ust. 9 Karty Nauczyciela oraz osoby bez stopnia awansu zawodowego zatrudnione na podstawie art. 15 ust. 1-6 ustawy Prawo oświatowe (są to osoby niebędące nauczycielami, a prowadzące zajęcia rozwijające zainteresowania lub zajęcia z zakresu kształcenia zawodowego).

Wśród licznej grupy kadry pedagogicznej 785 szkół podstawowych zatrudniających 26274 nauczycieli, zdecydowanie najliczniejszą grupę, gdyż prawie połowę, stanowią nauczyciele dyplomowani (48,6%). Na podobnym poziomie (ponad 20%) utrzymuje się odsetek nauczycieli kontraktowych i mianowanych. Natomiast niewielka jest liczba nauczycieli stażystów (ponad 6%).

We wszystkich typach szkół (poza przedszkolami i szkołami policealnymi) najwyższy jest odsetek nauczycieli dyplomowanych, np. w szkołach branżowych I stopnia, technikach oraz zespołach szkół wynosi on ponad 40%. W szkołach branżowych I stopnia bardzo niski jest odsetek nauczycieli stażystów (1,3%). Natomiast ok. 25% stanowią nauczyciele kontraktowi i mianowani, co może oznaczać zatrudnienie bardziej doświadczonej kadry dydaktycznej.

W technikach, nauczyciele stażyści stanowią niecałe 10%, natomiast nauczyciele kontraktowych (ok. 19%), których jest tylko o 4% więcej od mianowanych. Nauczyciele dyplomowani stanowią najliczniejszą grupę zawodową kadry techników – ponad 40%.

Również w liceach ogólnokształcących największą grupę nauczycieli (prawie 60% – najwyższy wskaźnik) stanowią nauczyciele dyplomowani. Natomiast nauczyciele mianowani stanowią ok. 20% stanu zatrudnienia, a kontraktowi ok. 15%. Przytoczone dane świadczą o doświadczonej i wykwalifikowanej kadrze pedagogicznej w tym typie szkoły.

W szkołach policealnych, ponad połowę (55,6%) stanowią pozostali nauczyciele tj. nauczyciele bez stopnia awansu zawodowego, co może oznaczać trudności z pozyskiwaniem wykwalifikowanej kadry dydaktycznej do prowadzenia zajęć z poszczególnych przedmiotów zawodowych. Nauczyciele dyplomowani stanowią 22,2% zatrudnionych nauczycieli i stanowią dość wysoki odsetek stanu osobowego. Ponad 10% zatrudnionej kadry pedagogicznej legitymuje się stopniem awansu nauczyciela kontraktowego oraz mianowanego, natomiast stażyści to tylko 0,5% zatrudnionych pedagogów w szkołach policealnych.

W zespołach szkół, w których najczęściej zatrudnieni są ci sami nauczyciele pracujący w różnych typach szkół i placówek, prawie połowę (46%) stanowią nauczyciele dyplomowani. Ponad 26% osób posiada stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego i 21% – nauczyciela kontraktowego.

Uśredniając powyższe dane liczbowe i procentowe można stwierdzić, że nauczyciele dyplomowani, legitymujący się najwyższym stopniem awansu zawodowego, stanowią największą grupę zawodową liczącą prawie 40% w wyżej wymienionych typach szkół w województwie pomorskim. Najniższy odsetek pedagogów dyplomowanych występuje w przedszkolach i punktach przedszkolnych oraz szkołach policealnych – ponad 22%).

Należy nadmienić, że w powyższych danych liczbowych znajdujących się w SIO w komórce pod nazwą miejsca pełnienia obowiązków są ujęci nauczyciele o określonym numerze Id, ale nie przypisani do żadnego typu szkoły ze względu na różne czynniki, np. urlopy macierzyńskie, rodzicielskie, dla poratowania zdrowia, bezpłatne, oddelegowani do pracy w związkach zawodowych. Z ogólnej liczby 1496 wyżej wymienionych osób, najwięcej jest pedagogów posiadających stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego – 64,2%, następnie mianowanego – 21,5%, kontraktowego – 12,6%, stażysty – 1,1%, pozostali stanowią tylko – 0,6%.

Nauczyciele Pomorza, według Systemu Informacji Oświatowej, pracują w ponad 30 podmiotach – typach szkół i placówek oświatowych. Należą do nich: biblioteki pedagogiczne, branżowe szkoły I stopnia, bursy, domy wczasów dziecięcych, licea ogólnokształcące, licea sztuk plastycznych, międzyszkolne ośrodki sportowe, młodzieżowe domy kultury, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego, ogniska pracy pozaszkolnej, ogólnokształcące szkoły baletowe, ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze, pałace młodzieży, placówki doskonalenia nauczycieli, placówki kształcenia ustawicznego – bez szkół, placówki kształcenia ustawicznego ze szkołami, placówki artystyczne (ogniska artystyczne), policealne szkoły muzyczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczna, przedszkola, punkty przedszkolne, schroniska dla nieletnich, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, szkolne schroniska młodzieżowe, szkoły muzyczne I oraz II stopnia, szkoły podstawowe, szkoły policealne, szkoły specjalne przyspasaabiające do pracy, technika, zakłady poprawcze, zespoły szkół i placówek oświatowych.

Renata Kulik

starszy wizytator

Kuratorium Oświaty w Gdańsku
Delegatura w Słupsku

Zyta Czechowska, Jolanta Majkowska TIK na specjalne zamówienie

Warszawa: ORE, 2020

Jak efektywnie wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji i terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? – na to pytanie odpowiadają autorki publikacji, które od wielu lat z powodzeniem stosują nowoczesne rozwiązania w pracy z dziećmi i młodzieżą. Warto skorzystać z ich doświadczeń i pomysłów, aby urozmaicić własny warsztat i odkryć nowe metody pracy, które przynoszą dobre rezultaty. W publikacji opisano bezpłatne, ogólnodostępne platformy edukacyjne oferujące interaktywne zasoby do wykorzystania na zajęciach dla wszystkich uczniów, ale również takie, które pozwalają na podniesienie atrakcyjności przekazu edukacyjnego oraz daleko posuniętą indywidualizację pracy. Autorki omówiły możliwość wykorzystania różnych stron internetowych, których edukacyjny pożytek nie zawsze wydaje się oczywisty, a także narzędzi internetowych pomocnych podczas tworzenia dostosowanych materiałów dydaktycznych. Wiele miejsca poświęcono kwestii zastosowania metody projektu oraz przedstawiono przykłady dobrych praktyk. Co ważne, zaprezentowane, bezpłatne platformy edukacyjne dają szansę na indywidualizację pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Publikacja na stronie: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=27633> (dostęp: 17.12.2020)



TIK na specjalne
zamówienie

Tutoring jako sposób indywidualnego podejścia do ucznia

INNOWACJA PEDAGOGICZNA W PSP W ZBLEWIE

Jak wytłumaczyłbyś kosmicie, co to jest tutoring?

Tutoring trzeba sobie wymyśleć. Iść do szkoły, zrobić go i dobrze się bawić.

Wraz z rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2017/18 Publiczna Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi im. Wincentego Kwaśniewskiego w Zblewie przystąpiła do realizacji innowacji pedagogicznej „Tutoring szkolny – Wychować człowieka mądrego”. Wówczas do realizacji wybraliśmy dwa modele: tutoring rozwojowy oraz tutoring rozwojowo-wychowawczy. Od roku szkolnego 2019/2020 w szkole prowadzony jest tutoring rozwojowy i dydaktyczny.

W **modelu wychowawczo-rozwojowym** w klasach I-III SP, w których wychowawcą jest nauczyciel z przygotowaniem tutorskim, funkcjonował 2-3 osobowy zespół tutorów, w ramach którego jeden z nich jednocześnie wypełniał zadania formalne, przypisane do funkcji wychowawcy klasowego.

W **modelu rozwojowym**, realizowanym wśród uczniów z klas IV-VIII (za zgodą rodziców), chętni uczniowie pracowali z wybranym przez siebie tutorem nad rozwojem swoich mocnych stron i zainteresowań.

W **modelu dydaktycznym** realizowanym w klasach IV-VIII (za zgodą rodziców), nauczyciel konkretnego przedmiotu, po rozpoznaniu u ucznia predyspozycji do zgłębiania konkretnej dziedziny wiedzy, zapraszał ucznia do indywidualnej, bądź w małej grupie współpracy, w ramach zajęć dodatkowych.

Prowadzona w szkole innowacja dotyczy zmiany organizacji systemu opieki szkolnej, poprzez zastąpienie obecnego grupowego „wychowawstwa klasowego” systemem zindywidualizowanym, czyli tutorskim – opartym na relacjach każdego ucznia z osobną ze swym tutorem oraz rozwoju mocnych stron i zainteresowań dziecka. Innowacja została opracowana w oparciu o założenia i doświadczenia pedagogiki dialogu oraz tutoringu szkolnego, jako metody edukacji zindywidualizowanej, której celem jest skuteczne wspomaganie każdego ucznia w jego indywidualnym rozwoju, niezależnie od uwarunkowań podyktowanych jego predyspozycjami psychofizycznymi.

Model zindywidualizowanej pracy z uczniem metodą tutoringu zakłada, że jest to długofalowy proces współpracy nauczyciela – tutora z uczniem, nakierowany na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego.

Istotą tutoringu są indywidualne spotkania, w trakcie których – w atmosferze dialogu, szacunku

i wzajemnej uwagi – tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwijać umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz rozwijać sztukę maksymalnego korzystania z własnych predyspozycji, talentów i zasobów intelektualnych. Tutoring prowadzi podopiecznego do mądrości i dojrzałości emocjonalnej oraz społecznej, ponieważ:

- pozwala na dostrzeżenie swych mocnych stron oraz na budowanie prawidłowej, realistycznej samooceny i poczucia własnej wartości,
- budowany jest na wartościach, które podziela cała społeczność szkolna,
- poprzez dialogowe relacje kreuje klimat bezpieczeństwa i współpracy,
- sprzyja twórczemu podejściu do życia i nauki.

W praktyce wygląda to tak:

- Jak wytłumaczyłbyś kosmicie, co to jest tutoring?
- Tutoring trzeba sobie wymyśleć. Iść do szkoły, zrobić go i dobrze się bawić.¹

Powyższe słowa, to fragment rozmowy z Maksymilianem, jednym z uczniów, z którymi prowadzę spotkania turskie. Postanawiałam uczynić je mottem artykułu, ponieważ zawierają moim zdaniem esencję tego, czym w największym skrócie tutoring jest: autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie. Są to jednocześnie cztery kategorie pedagogiczne, którymi kieruje się ks. Janusz Tarnowski, którego prace – obok Mariusza Budzyńskiego – stały się moimi pierwszymi źródłami turskich inspiracji². Opierając się na ich twórczości oraz własnych doświadczeniach, chciałabym w kilku słowach przedstawić system indywidualnej pracy z dzieckiem.

Jestem jednym z tych nauczycieli, dla których życie równa się szkoła, a szkoła równa się pasja. Kiedy z koleżanką otrzymałyśmy od dyrekcji „zielone światło” na wdrażanie tutoringu, wiedziałam, że będzie on szansą rozwoju dla naszych dzieci. Nie zdawałam sobie jednak sprawy, że odnajdę w nim siebie. Każde spotkanie turskie jest dla mnie wyjątkowe, na każde czekam, każde wnosi coś nowego. Niesamowite jest

1. Fragment rozmowy z Maksymilianem, uczniem klasy pierwszej, który na spotkaniach turskich rozwija swoje zainteresowania dotyczące kosmosu.
2. W. Buczek, *Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego : dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie*, [w:] „Polska Myśl Pedagogiczna” 3 (2017), s. 177.

to, że przy moim temperamencie, a co za tym idzie, ciągłym szukaniu czegoś nowego, nie nudzę się. Każde dziecko podąża własną drogą rozwoju, każde ma inne zainteresowania i pasje. Ja im towarzyszę, wciąż ucząc się nowych rzeczy. Oparta na zindywidualizowanej relacji współpraca tutora z podopiecznymi, pozwala mi na rozwinięcie kontaktu bezpośredniego i równościowego, w którym pozycja ucznia i nauczyciela nie jest z góry ustalona, lecz podlega wymianie na zasadach dialogu, czyli współpracy „dwojga ludzi darzących się szacunkiem, z których ten bardziej doświadczony ma pomóc mniej doświadczonemu w realizacji zadań i odkrywaniu pasji.”¹

Podobnie jak ja, tutoring postrzegają moje koleżanki i koledzy tutorzy:

- ▶ *Tutoring to droga do poznania ucznia poza perspektywą szkolnej ławki. Możliwość kreowania wspólnej, ciekawej rzeczywistości. Szansa dla nauczyciela na poszerzenie warsztatu pracy i włączanie nowatorskich metod.*
- ▶ *Tutoring to innowacja, która opiera się na głębokiej relacji nauczyciela z uczniem. Można go porównać do podróży, w którą wyrusza zarówno uczeń jak i tutor – przewodnik, który pomaga uczniowi w poszukiwaniu własnej drogi do wiedzy oraz rozwoju.*
- ▶ *Tutoring w edukacji wczesnoszkolnej porównałbym do pracy ogrodnika i rozkwitu kwiatów. Uważam, że każde dziecko w wieku wczesnoszkolnym to nasionko pięknego kwiatu, który ma swój indywidualny czas wzrostu i rozkwitu. Podczas spotkań tutoringowych dziecko jest nasionkiem, a nauczyciel-tutor – ogrodnikiem, który podlewa swoje kwiaty oraz obserwuje ich rozwój.*



1. M. Budzyński w rozmowie z A. Gutek, http://tutoring.org.pl/doc/O_tutoringu_wywiad_z_Budzyńskim.pdf, dnia 14.04.2018.

- ▶ *Poznanie dzieci, ich zainteresowań, budowanie więzi, określanie celów nie jest łatwym zadaniem dla dzieci. Nauczyłam się nowego słowa „prank” i dowiedziałam się, że dzieci lubią „prankować”. Nauczyłam się, jak opiekować się chomikiem i jakie są rodzaje....*

Wszystkie dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach. Te nieśmiałe przełamują swoje bariery w komunikacji z drugą osobą, natomiast te bardziej odważne pogłębiają swoje zainteresowania, odkrywają nowe pasje, a jeszcze inne cały czas poszukują. Niektórzy podopieczni tworzą obecnie pierwsze strony do albumu o swoim hobby. Często podczas zajęć po prostu dobrze się bawimy grając np. w *Dobble* czy *Memo*. A kiedy uczestnicy wychodzą z zajęć z uśmiechem na twarzy, to wiem, że to co robię ma sens.

Dla mnie tutoring jest osobistym spotkaniem z dzieckiem w atmosferze pełnego zaufania, rozmowy z nim, pomocy w podejmowaniu decyzji, zastanowieniem się nad wyborami, problemami wychowanka. Mamy czas na skupienie, słuchanie siebie, zaangażowanie w sprawę dziecka. Moi podopieczni są dla mnie wyjątkowi, jest to czas tylko dla nas. Tak pojęta współpraca nie może obyć się bez autentyczności. Ks. Tarnowski – z pięciu punktów, jako pierwszy najważniejszy, jakimi powinien kierować się wychowawca – wymienia właśnie „wejście w jego (ich) świat, z nieudawanym, ale autentycznym zainteresowaniem. Chodzi o to, aby odczuli nasz szacunek i zrozumienie [...]”². Świadome korzyści płynące z takiego podejścia, z zaangażowaniem stosuję we własnych działaniach. Dzieci, z którymi prowadzę spotkania tutorskie, mają różnorodne zainteresowania. Niektóre dotyczą tematów do tej pory przeze mnie niezgłębianych, inne – łączą się z moimi pasjami. Wspomniany Maksymilian, uczeń wówczas klasy pierwszej, odkrywał tajemnice kosmosu. Pięknie opowiadał o wszystkich planetach. Jego celem było zbudowanie łażnika kosmicznego. Bartek, chce najlepiej w szkole układać kostkę Rubika. Podziwiam jego zapal i wytrwałość. Przygotował lapbooka, w którym znalazły się ciekawostki, schematy i jego czas układania kostki. Julka marzy o tym, by zostać filmowcem i w niesamowity sposób opowiada o przeróżnych produkcjach. Uwielbiam jej słuchać, nauczyłam się od niej „inaczej” oglądać filmy. Dwunastoletnia Wiktoria, mała, filigranowa dziewczynka, której pasją jest karate i morsowanie, była nieśmiała i skryta. Dzisiaj jest silniejsza i bardziej otwarta. To te dzieci wprowadziły mnie w świat, którym nigdy się nie interesowałam

2. W. Buczek, *Pedagogika personalno-egzystencjalna* ks. Janusza Tarnowskiego : dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie, [w]: „Polska Myśl Pedagogiczna” 3 (2017), s. 180.

i stały się dla mnie przewodnikami. Są jeszcze artyści – Eliza, Daria i Nikola. Lubią malować i tworzyć. Ich pasje łączą się z moimi. Nikola na tutorialu wyznała, że lubi śpiewać, ale jest nieśmiała i nigdy nie występowała. Nasza współpraca zaowocowała występem podczas dużej uroczystości – odniosła sukces.

Matylda, Marysia, Dorian, Alan – każde dziecko podąża własną drogą, każde samo wyznacza swój cel i dąży do niego.

Podsumowaniem niech będą wypowiedzi uczestników spotkań tutorskich:

- ▶ *Tutoring jest potrzebny, mogę spełniać swoje marzenia, mogę się rozwijać. Lubię tutoring, czekam na każde spotkanie, chcę więcej.*
- ▶ *Tutoring to dodatkowe zajęcia, takie spotkanie, na którym otwieram się przed panią, opowiadam o swoich marzeniach, trudnych sprawach.*
- ▶ *Tutoring pomaga mi doksztalić się w swoich zainteresowaniach. Robimy różne rzeczy, to nie jest*

zwykła lekcja. Tematy są różne, dotyczą moich zainteresowań.

- ▶ *Tutoring to zabawa – robię to, co chcę, rozwijam moje hobby. Zajęcia są fajne, nie trzeba się uczyć. Wyznaczam sobie kolejne cele. W przyszłym roku też chcę chodzić na tutoring.*
- ▶ *Na tutoring u dzielę się z panią moimi sekretami.*
- ▶ *Tutoring jest dla mnie miłą i najlepszą lekcją w szkole.*

Beata Kośnik

tutor, pedagog

w Publicznej Szkole Podstawowej
z Oddziałami Integracyjnymi w Zblewie

Literatura:

- Buczek Wiesław, Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego: Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie, [w:] „Polska Myśl Pedagogiczna” 3 (2017).
- Kto się do kogo ma dostosować? Co warto wiedzieć o tutoring, Mariusz Budzyński w rozmowie z Anną Gutek http://tutoring.org.pl/doc/O_tutoringu_wywiad_z_Budzyńskim.pdf [dostęp: 20.11.2020]

„Dziecięce” metody ewaluacji

Beata Ciężka – ewaluatorka, autorka i realizatorka szkoleń z zakresu ewaluacji, podzieliła się ciekawymi i wesołymi zarazem metodami zbierania informacji ewaluacyjnych, które mogą być stosowane w pracy z dziećmi, a także doskonale sprawdzają się w pracy z dorosłymi.

TARCZA STRZELNICZA

Cel: Szybkie zebranie informacji zwrotnej od uczestników szkolenia (metoda może służyć do ewaluacji częściowej lub końcowej).

Przygotowanie: Rysujemy na flipcharcie lub tablicy tarcze do rzutek z cyframi od 5 (środek tarczy) do 0 (obwód), które wskazują punktację. Za ich pomocą możemy dokonać oceny jednego elementu, np. przydatności szkolenia. Możemy również ocenić więcej kategorii, np. podzieliwszy tarczę na cztery ćwiartki, podsumować przydatność szkolenia, możliwość wymiany doświadczeń, atmosferę, organizację. Można również zastosować inne kategorie oceny lub nawet podzielić tarczę na ósemki (jak tort), jednak taka komplikacja sprawdzi się jedynie w bardzo małych grupach.

Wykonanie: Uczestnicy podchodzą do tarczy i zaznaczają kropką swoją ocenę (gdy mamy ćwiartki oznaczające różne kategorie, to kropkę należy postawić w każdej z nich). Jeżeli tarcza jest przypięta do tablicy korkowej, to można zastosować prawdziwe rzutki lub wypukłe pinezki. Następnie należy omówić wyniki, zwracając uwagę na skupienia ocen i ich rozrzut, a w dyskusji spróbować zinterpretować otrzymane rezultaty.



KOSZ, WALIZKA, WOREK

Cel: Podsumowanie efektów szkolenia.

Przygotowanie: Na flipcharcie lub tablicy rysujemy schematyczne obrazki kosza, walizki i worka. Obok rysunków możemy napisać objaśnienia: ♣ **walizka:** „Co zabieram ze sobą ze szkolenia?” (co mi się przyda, co wykorzystam w swojej pracy, co uważam za szczególnie użyteczne); ♣ **kosz:** „Co było zbędne na szkoleniu?” (nieużyteczne, niepotrzebne, o czym z pewnością szybko zapomnę); ♣ **worek:** „Czego zabrakło?” (co powinno się pojawić, o co można uzupełnić kolejne szkolenie).

Wykonanie: Uczestnicy mogą formułować swoje opinie na karteczkach samoprzylepnych i przyklejać je na rysunki lub pisać bezpośrednio na ilustracjach. Później omawiane są wyniki. Warto wykorzystać dyskusję, która się wywiąże, do wzmocnienia efektów szkolenia, np. przez identyfikację planów praktycznego wykorzystania wiedzy z walizki przez uczestników.



Ze strony:

<https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/dzieciece-metody-ewaluacji-uzyteczne-rowniez-wsrod-doroslych>

SCAN ME

Diagnoza logopedyczna

WYBRANE TESTY DO OCENY LOGOPEDYCZNEJ U DZIECI

W każdym przypadku podstawą dobrze rozpoczętej terapii logopedycznej jest właściwie postawiona diagnoza logopedyczna. Bogaty wybór testów logopedycznych (nieustanie aktualizowanych) wynika z faktu interdyscyplinarności samej dziedziny, jak i różnorodności zaburzeń mowy występujących u dzieci. Należy jednak pamiętać, iż część testów nie przeszła procesu standaryzacji, a tym samym czynniki zewnętrzne będą wpływały na postawienie prawidłowej diagnozy.



Diagnoza logopedyczna musi składać się z kilku obowiązkowych elementów, jednakże poszczególne składowe są zależne od wieku dziecka oraz innych czynników wpływających na rozwój podopiecznych (norma intelektualna, niepełnosprawność intelektualna, niedosłuch, itd.). Wybieramy inne procedury do dziecka 4-letniego (w normie intelektualnej), a inaczej do 8-lata – wynika to z ich aktualnego rozwoju językowego, związanego z ogólną normą wiekową. Diagnozę logopedyczną dopełniają także badania słuchu, neurologiczne, fizjoterapeutyczne, psychologiczne, pedagogiczne oraz inne, które mogą mieć znaczenie w diagnostyce.

W pracy w Poradni spotykam się z różnymi dziećmi, dlatego w pierwszej kolejności potrzebny jest **szczegółowy wywiad** z rodzicami lub opiekunami prawnymi dziecka. Pozwala on zebrać informacje odnośnie ogólnego funkcjonowania podopiecznego. W jego skład wchodzi pytanie dotyczące *okresu prenatalnego* (np.: czy matka choruje przewlekle?, czy matka zażywa leki?, itd.), *okoloporodowego* (czas porodu, komplikacje, itd.) i *poporodowego* (punkty Apgar, wyniki przesiewowych badań słuchu w okresie noworodkowym, itd.). Pojawiają się także pytania o *ogólny rozwój motoryczny dziecka* (kiedy wstawało, siadało), *rozwój językowy* (czy gaworzyło?, kiedy pojawiło się pierwsze słowo?), *jak kształtowała się dieta* (czy karmione było piersią, butelką?, czy konsystencja

pokarmów jest głównie płynna czy taka, jaką zjadają osoby dorosłe?), *stan zdrowia dziecka* (hospitalizacje, choroby przewlekłe, leki, zdiagnozowane zaburzenia rozwojowe), *informacje o dotychczasowej opiece specjalistycznej* (medycznej, opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych, dokumentacja od innych specjalistów) oraz *dotygodowe informacje o dziecku* (jego zachowanie, w jaki sposób się komunikuje, itd.). Rzetelnie przeprowadzony wywiad ułatwia wybór testu logopedycznego, a tym samym diagnoza zostanie prawidłowo sformułowana.

W trakcie rozmowy z rodzicami dziecka mamy możliwość jego **obserwacji**: zachowania społecznego, językowego, ale także postawy komunikacyjnej rodziców względem swojego dziecka. Z obserwacji można wysnuć wnioski, tj.: w jaki sposób dziecko się komunikuje w dialogu z osobami znanymi i obcymi (zdania proste, złożone, gesty), jakie są reakcje rodziców na inicjowanie kontaktu przez dziecko (zdarza się, iż mowa dziecka jest zrozumiała tylko przez rodziców – matka lub ojciec są swoistymi „tłumaczami”), jak wypowiadają się rodzice (czy u rodzica nie ma wady wymowy).

Badanie logopedyczne obejmuje sprawdzenie, m.in. takich czynności, jak: słuch (subiektywnie), oddychanie, polykanie, budowa i sprawność motoryczna aparatu artykulacyjnego, artykulacja głosek (w izolacji, wyrazach, zdaniach).

Słuch: obiektywne badanie słuchu wykonuje lekarz audiolog i tylko one są podstawą do określenia czy dziecko ma niedosłuch. W gabinecie logopedycznym można przeprowadzić proste reakcje na bodźce słuchowe (na instrumenty muzyczne, na hałas, itd.) i ewentualnie zasugerować, aby rodzic pogłębił diagnostykę medyczną. Wraz z rozwojem dziecka, kształtuje się *słuch fonemowy*, dzięki czemu dziecko ma możliwość analizowania i różnicowania dźwięków mowy. Do jego badania stworzono m.in. wystandaryzowany test *Karty oceny słuchu fonemowego. Test do badania słuchu fonemowego u dzieci w wieku od trzech do siedmiu i pół lat*. KOSF jest testem, który umożliwia ocenę słuchu fonemowego i określenie na skali rozwoju dziecka.

Oddychanie, polykanie, sprawność motoryczna aparatu artykulacyjnego: większość testów logopedycznych ocenia powyższe obszary jako jeden z elementów podtestów, określając czy mamy do czynienia z normą, czy z patologicznym zachowaniem (np.:

otwarte usta, osłabiona pionizacja języka, oddychanie przez usta), które sugeruje, jakie obszary mamy zaburzone (przez np.: skrócone wędzidełko podjęzykowe, obniżone napięcie mięśniowe, itd.). Jednym z takich kwestionariuszy do całościowego badania logopedycznego z elementami badania powyższych sfer jest test *Sprawdź, jak mówię*, przeznaczony do diagnozy dzieci (od 0 do 7 r. ż.). Innym narzędziem jest *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Kwestionariusz jest przeznaczony dla dzieci od 3 do 6 r. ż.

Artykulacja: stanowi stały element testów logopedycznych. Pojawia się jako kolejna pozycja w kwestionariuszu, np.: w *Całościowych badaniach logopedycznych* (razem z badaniami sprawności motorycznej aparatu artykulacyjnego, reakcji słuchowych, itd.). Są także testy badające głównie tylko ten obszar, np.: *Logopedyczny test dla dzieci i młodzieży* (bada artykulację głosek u dzieci od 3 roku życia), *Badanie Kinestezji Artykulacyjnej. Kwestionariusze i karty* (dla dzieci od 5 roku życia) czy *100-wyrazowy test artykulacyjny* (dla dzieci w wieku przedszkolnym). Charakterystyczne w powyższych narzędziach jest to, że zadaniem dziecka jest nazywanie przedmiotów na zdjęciach, dzięki czemu można określić, jakie głoski są zaburzone, w których pozycjach oraz jaki charakter ma zaburzenie.

Dla pogłębionej diagnozy logopedycznej ważne są także takie elementy, jak rozumienie mowy, zasób słownictwa, umiejętności posługiwania się komunikatami werbalnymi. Te obszary bada między innymi test *KOLD (Karty oceny logopedycznej dziecka)*. Jest narzędziem wystandaryzowanym, który obejmuje szeroki zakres wieku (od 1 m. ż. do ukończenia 9 r. ż.).

Powyższe testy można z powodzeniem używać u dzieci w normie intelektualnej, ale także z niepełnosprawnością (każdy test jest skierowany do odpowiedniej grupy wiekowej; część z nich można dostosować do dziecka i do jego możliwości, np.: motorycznych). Jednakże istnieją testy, które są dostosowane do odpowiednich zaburzeń i nie jest wskazane badanie nimi dzieci w normie. Takim przykładem jest *Afa – skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*. Służy on diagnozie u dzieci z podejrzeniem afazji. Z kolei *Kwestionariusz diagnostyczny zaburzeń mowy ze szczególnym uwzględnieniem afazji i dysartrii dla młodzieży i dorosłych* skierowany jest do dzieci, które uległy nagłym incydentom neurologicznym (np.: uszkodzenia mózgu w wyniku wypadków, udarów).

Powyższa lista testów jest tylko niewielką częścią ogromnego zbioru kwestionariuszy logopedycznych. Logopeda wybiera dla siebie najwygodniejsze narzędzie, przy czym należy pamiętać, że każde z nich ma

swoją grupę docelową i wyborem testu chcemy udowodnić tezę, np.: czy pojawiają się wady wymowy w następstwie nieprawidłowego funkcjonowania aparatu artykulacyjnego lub innych czynników. Test ma pokazać nie tylko słabe, ale i mocne strony dziecka – w jaki sposób dziecko się komunikuje, czy zaburzenia artykulacji głoski dotyczą tylko jednej pozycji.

W procesie diagnostycznym biorę pod uwagę możliwości dziecka: im starsze, tym większy obszar językowy można sprawdzić, im młodsze – repertuar testów oraz podtestów zmniejsza się.

Najważniejszym elementem diagnozy jest, oprócz określenia problemu, sformułowanie wniosków, dzięki którym możemy zbudować kompleksowy plan terapeutyczny, realizowany później we współpracy z rodzicami. Dzięki obiektywnej ocenie możliwości dziecka możemy dostosować zadania do jego indywidualnych potrzeb.

Diagnoza logopedyczna jest trudnym tematem, w szczególności dla osób rozpoczynających pracę jako logopeda. Same badania, a następnie wnioskowanie może utrudniać, a nawet zniechęcać do terapii z niektórymi dziećmi. Wielość testów i ich opracowań powoduje, iż komfort rozpoczynania pracy diagnostycznej jest zwiększony i początkujący logopeda może liczyć na spory wachlarz narzędzi diagnostycznych, które będą odpowiadać zarówno samemu diagnoście, jak i dzieciom.

Magdalena Boruta
neurologopeda

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Chojnicach

Lista wybranych testów:

1. *Karty oceny słuchu fonemowego. Test do badania słuchu fonemowego u dzieci w wieku od trzech do siedmiu i pół lat* (KOMLOGO).
2. *Sprawdź, jak mówię*, Elżbieta Stecko.
3. *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Iwona Michalak-Widera i Katarzyna Węsierska.
4. *Całościowe badania logopedyczne*, Danuta Emiluta-Rożya.
5. *Logopedyczny test dla dzieci i młodzieży*, Iwona Michalak-Widera.
6. *Badanie Kinestezji Artykulacyjnej. Kwestionariusze i karty*, Duda Hanna.
7. *100-wyrazowy test artykulacyjny*, Ewa Krajna.
8. *KOLD (Karty oceny logopedycznej dziecka)* (KOMLOGO).
9. *Afa – skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?* Anna Pałuch, Lucyna Mikosza, Elżbieta Drewniak-Wołosz.
10. *Kwestionariusz diagnostyczny zaburzeń mowy ze szczególnym uwzględnieniem afazji i dysartrii dla młodzieży i dorosłych*, Katarzyna Szłapa, Iwona Tomasiak, Sławomir Wrzesiński.

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w warunkach izolacji

Według Marty Bogdanowicz pojęcie **specjalne potrzeby edukacyjne** dotyczy grupy uczniów, która nie jest w stanie sprostać wymaganiom obowiązującego programu edukacyjnego. W tej grupie są dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dzieci, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, zdrowotnego, czy też z ograniczeń środowiskowych. Zaliczamy tu zarówno uczniów szczególnie uzdolnionych, jak i tych z niepełnosprawnością intelektualną, mających zwykle bardzo poważne trudności z opanowaniem podstawowej wiedzy i umiejętności.



Specjalne potrzeby edukacyjne są więc znacznie szerszą kategorią niż niepełnosprawność i „wynikają z odmienności dziecka, spowodowanej różnorodnymi deficytami lub nadmiarami ujawniającymi się w różnych etapach rozwoju w sferze somatycznej, psychicznej i społecznej, niekiedy już od okresu prenatalnego” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 37). Uczniowie ci potrzebują pomocy w formie specjalnego, daleko zindywidualizowanego programu nauczania i wychowania, wymagającego specjalnych metod, dostosowanych do ich możliwości psychofizycznych, potrzeb i ograniczeń. Ogromne zróżnicowanie i waga problemów tej populacji sprawia, że nauczyciele również bardzo potrzebują wsparcia w radzeniu sobie z nimi.

Pojęcie **izolacji społecznej** rozumiane jest jako brak interakcji społecznych lub komunikacji z innymi ludźmi. Wyraża się poprzez brak kontaktu fizycznego z innymi, tworzenie barier społecznych lub mechanizmów psychologicznych. Izolacja niezależnie od jej rodzaju, czasu trwania, a także predyspozycji osobowościowych człowieka prowadzi do szeregu zaburzeń m.in.: sfery doznań zmysłowych, sfery przeżyć psychicznych, postaw wobec otoczenia.

Ze względu na szerzącą się w kraju epidemię Covid 19, system oświaty stanął przed wielkim wyzwaniem, jakim jest wdrożenie edukacji zdalnej, w celu zabezpieczenia szkół i placówek oświatowych przed rozprzestrzenianiem się wirusem. Szczególne wy-

zwanie postawione zostało przed osobami pracującymi z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szerokość tego pojęcia nakazuje traktować każdy przypadek niezwykle indywidualnie i kierować się w swoich działaniach przede wszystkim dobrem psychofizycznym dziecka. Ze względu na fakt, że rolę nauczyciela w domu przejmuje rodzic dziecka, pierwszoplanowe działania powinny być kierowane na utrzymanie kontaktu z tymże właśnie opiekunem. W wielu przypadkach stanowić on będzie jedyne źródło aktualnych informacji o dziecku i jego postępach lub regresie w określonych dziedzinach. Poprzez właściwą formułę komunikacji będzie można dobrać odpowiednie środki dotarcia do dziecka, uwzględniając jego aktualny stan psychofizyczny, a tym samym ukierunkować działania na najpilniejsze potrzeby.

W związku z faktem, że izolacja społeczna powoduje szereg zaburzeń na różnych poziomach, należy – we współpracy z opiekunem – zdefiniować obszary, które wymagają największego zaangażowania w działanie. U jednych dzieci będzie to sfera rozwoju poznawczego, natomiast u innych na pierwszy plan wysuną się trudności z obszaru trudności emocjonalnych. Już sam brak kontaktów społecznych z otoczeniem i grupą rówieśniczą, w większości przypadków, powoduje pogorszenie nastroju, które w konsekwencji wpływa na procesy motywacyjne i regres w rozwoju poznawczym. Możemy zatem zderzyć się z apatią, niechęcią a wręcz agresją, a u niektórych dzieci zaobserwujemy wzrost zachowań lękowych. Ze względu na panującą sytuację, żadna z wyżej wymienionych reakcji nie powinna jednak wywoływać zdziwienia.

Czas trwającej izolacji społecznej jest bardzo trudnym okresem w życiu każdego człowieka. W wielu rodzinach szerząca się pandemia przyniosła dodatkowe obciążenia, tj. stres spowodowany utratą pracy czy źródła dochodów. Uczniowie stracili kontakt ze szkolnym środowiskiem oraz przewidywalność dnia, znany im rytm codzienności. Stracili poczucie bezpieczeństwa, co dla dzieci młodszych, rozwijających się nieharmonijnie, niepełnosprawnych, funkcjonujących „tu i teraz”, jest swoistym końcem świata. Duża grupa z tej populacji nie jest w stanie zrozumieć tymczasowości sytuacji, w której się znalazła. Będą też dzieci, dla których szkoła była z różnych powodów trudnym doświadczeniem i one – dzięki nauce zdalnej – zyskały pewien spokój i odpoczynek od źródła stresu. Wszyscy bez wyjątku zostali jednak „obdarzeni” balastem w postaci stresu i różnego rodzaju obaw – pokłosa pandemii.

Co w tej sytuacji staje się najważniejsze? Zdecydowanie najważniejsze jest zadbanie o dobrostan dziecka i zaspokojenie jego potrzeby bezpieczeństwa. W tym miejscu trzeba ponownie przypomnieć o konieczności indywidualizacji pracy. Wszelkie działania nauczyciela powinny bazować na bieżącym rozpoznawaniu

i wykorzystaniu potencjału ucznia, jego możliwości uwarunkowanych dysfunkcjami czy też właśnie aktualną sytuacją społeczną. Rozpoznanie potrzeb, sił i aktualnych możliwości psychofizycznych dziecka będzie efektywne, gdy oprze się na aktualnej, rzetelnej, pozyskiwanej z różnych źródeł informacji. Może się zdarzyć, że nauczycielom przyjdzie współpracować z rodzicami, którzy nie mają już zasobów, by wspierać edukacyjnie swoje dzieci i pragną jedynie przetrwać ten ekstremalny czas. Myślę, że warto sobie uświadomić, że bez wyjścia poza schemat może nam nie udać się wesprzeć żadnego dziecka.

Jak zatem pomóc uczniom, którzy najbardziej potrzebują wsparcia, a przyszło im ponownie pracować w sposób zdalny? Zespół nauczycieli pracujący z uczniem powinien jak najszybciej dokonać analizy dotychczasowego programu nauczania i dostosować go w taki sposób, aby mógł być realizowany w sposób zdalny. Podstawą tej modyfikacji powinny stać się możliwości psychofizyczne ucznia do podjęcia nauki zdalnej. Należy pamiętać, że dla tej grupy uczniów kwestiami kluczowymi są: oswojenie się z nową sytuacją, strach przed nieznanym, izolacja od rówieśników, brak możliwości odczytywania uczuć w zdalnym nauczaniu (np. uczeń z zesp. Aspergera), czas, w którym uczeń ma wykonać polecenie, zadanie, równomierne obciążenie obowiązkami, ograniczenie czasu spędzanego przed ekranem komputera (np. długie korzystanie z komputera może powodować częstsze napady padaczkowe), dobór narzędzi informatycznych do możliwości psychofizycznych uczniów. Przygotowując zadania, powinniśmy pamiętać o zasadzie stopniowania trudności, a więc zaczynamy od łatwych zadań i prostej grafiki. Niezwykle istotnym elementem jest też komunikacja, tzn. ciągle udzielanie i odbieranie informacji zwrotnej od ucznia i rodziców na temat jakości naszej współpracy.

W poradniku znajdującym się na stronie men.gov.pl pt. „Kształcenie na odległość” wskazane zostały przykładowe metody pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród nich wymienić można m.in. symulacje (naśladowanie rzeczywistości), dzięki którym dzieci rozwijają swoją inwencję twórczą, umiejętności społeczne i poznawcze oraz kształtują swój system wartości. Omówiono również metodę „linii czasu” przybliżającą uczniom pojęcie czasu, a także „mapę mentalną” („mapę pamięciową”) – stosowaną m.in. w celu usystematyzowania świeżo zdobytej wiedzy lub wizualizacji posiadanych wiadomości. Muzykoterapia, choreoterapia, metoda małych form scenicznych czy biblioterapia – to kolejne metody pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które mogą być podpowiedzią dla rodziców do samodzielnej pracy z dzieckiem w domu.

W działaniach podjętych względem tej grupy dzieci należy kierować się zdrowym rozsądkiem podczas organizacji pracy i pamiętać, aby nie przeciążać opiekuna oraz dziecka zadaniami. Konieczne jest utrzymywanie stałego kontaktu z dzieckiem i opiekunem, wykorzystując w tym celu każdy dostępny środek komunikacji:

komputer z internetem, komunikatory w komputerze lub komórce, formę smsów, mmsów, rozmowę telefoniczną. Ważne jest stałe monitorowanie sytuacji dziecka, a także pamiętanie o stanie psychofizycznym opiekuna. Może być też tak, że nasz uczeń nie jest w stanie zrealizować programu w sposób zdalny, wówczas – w uzgodnieniu z dyrektorem – należy wskazać alternatywną formę realizacji zajęć, bo zadaniem nauczycieli jest poszukanie takich rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne potrzeby dzieci.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują bardzo dużo zrozumienia, akceptacji, cierpliwych i kompetentnych nauczycieli. Opiekunowi należy zapewnić równie dużo uwagi co dziecku ze względu na fakt, iż podejście i zaangażowanie opiekuna będzie stanowiło pierwszoplanową rolę w postępkach podjętych działań.

Podsumowując, izolacja społeczna stawia przed nauczycielami dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wiele trudności, w obliczu których należy przyjąć postawę wyzwania, pamiętać o komunikacji z opiekunem, indywidualizować podejście, poszukiwać kreatywnych rozwiązań i przede wszystkim nie poddawać się! Absolutnym priorytetem staje się zaspokojenie podstawowej potrzeby dziecka, jaką jest potrzeba bezpieczeństwa i zadbanie o dobrostan dziecka i jego rodziny. Tak naprawdę każde dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne, bo każde jest jedyne, niepowtarzalne, bo ma określone uzdolnienia i oczekiwania. Indywidualizacja podejścia w edukacji zdalnej powinna obowiązywać w odniesieniu do wszystkich dzieci.

Władysława Hanuszewicz

*konsultant ds. wspomagania nauczycieli
w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi
i z zaburzeniami rozwoju
w ODN w Słupsku*

Katarzyna Rodziewicz

psycholog w ODN w Słupsku

Bibliografia i netografia:

1. Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja* 2(127), s. 37–52.
2. Rola nauczyciela w procesie rewalidacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: Cz. Kosakowski, A. Krauze, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką. Seria: „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”* 5 (s. 131–139). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 1389, ze zm.) Wyczesany, J. (2006).
5. <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc-paradnik-dla-szkol>

Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania



Polityka oświatowa i społeczna naszego Państwa realizuje postanowienia „Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych”, podpisanej 13 grudnia 2006 r. w Nowym Jorku. W „Konwencji” wymieniono główne zasady realizacji tych praw, ustalono najważniejsze definicje i przedstawiono katalog praw osób z niepełnosprawnością. Art. 24 i 27 „Konwencji” zobowiązują państwa ratyfikujące do zapewnienia uczniom z niepełnosprawnością edukacji włączającej na wszystkich szczeblach kształcenia, a osobom dorosłym – pomocy w znalezieniu, uzyskaniu i utrzymaniu zatrudnienia.

Liczba osób z autyzmem na świecie zwiększa się w bardzo szybkim tempie. W latach 80-tych, występowanie tego zaburzenia diagnozowano u jednego dziecka na 2000 (0,05%), obecnie ogólnoswiatowe statystyki wskazują, że może ono występować u jednego dziecka na 100 (1%). Szacuje się, że autyzmem dotknięte jest 0,6% mieszkańców Unii Europejskiej, czyli ok. 5 mln osób. Brakuje dokładnych informacji dotyczących Polski, wyraźnie zaznacza się jednak coroczny wzrost liczby osób, u których zdiagnozowano autyzm lub zespół Aspergera. 12 lipca 2013 r. sejm RP przyjął „Kartę Praw Osób z Autyzmem”, która zwraca uwagę na specyficzne potrzeby tych osób. Propagowanie praw osób z autyzmem m.in. podczas Światowego Dnia Świadomości Autyzmu (2 kwietnia), przyczynia się do lepszego zrozumienia trudności związanych ze stygmatyzacją, dyskryminacją i brakiem wsparcia, jakich osoby te doświadczają w życiu codziennym. Osoby z autyzmem należą do grupy najbardziej uzależnionych od pomocy innych, ze względu na ograniczone możliwości porozumiewania się, nawiązywania relacji społecznych, podejmowania decyzji dotyczących kierowania własnym życiem. Różnorodność natężenia poszczególnych objawów charakterystycznych dla spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) powoduje, że uczniowie z tą samą diagnozą stanowią bardzo różnorodną grupę. Z jednej strony możemy mieć do

czynienia z dziećmi autystycznymi, wysoko funkcjonującymi w normie intelektualnej, które mogą funkcjonować samodzielnie, z drugiej zaś z dziećmi, u których występują poważne trudności w komunikowaniu się, liczne zachowania zakłócające (np. rutyny, stereotypy), niekiedy także niepełnosprawność intelektualna. W związku z tym ta grupa dzieci może korzystać z różnorodnych form edukacji, takich jak: nauczanie indywidualne, szkoły specjalne, szkoły integracyjne czy szkoły masowe.

Ze względu na liczne problemy w porozumiewaniu się, rozwoju społecznym, a także odmienny sposób przetwarzania informacji, dzieci i młodzież z autyzmem stanowią nie lada wyzwanie dla systemu oświaty. W efekcie pojawiających się trudności, pomimo zapisów obowiązującego prawa oświatowego, uczniowie z autyzmem często nie mają zapewnionego, odpowiedniego do swoich zdolności i możliwości psychofizycznych, kształcenia. Uczniowie ci często realizują obowiązek szkolny w formie nauczania indywidualnego, co w konsekwencji prowadzi do jeszcze większej ich izolacji i niewykorzystania tkwiącego w nich potencjału. Państwo jest zobowiązane do zapewnienia im edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia, a osobom dorosłym – pomocy w uzyskaniu i utrzymaniu zatrudnienia.

Najwyższa Izba Kontroli sprawdziła, jak w praktyce, osobom z autyzmem i zespołem Aspergera, zapewniono możliwość kształcenia zawodowego oraz przygotowania do pracy i samodzielnego życia. Kontrolą objęto dziecięce szkoły zawodowych, w których – w okresie objętym badaniem (2016 – do połowy 2019 r.) – dla większości uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera stworzono warunki do uzyskania wykształcenia i przygotowania zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki ich niepełnosprawności. Sprawdzono też, jak wyglądało zatrudnienie absolwentów po zakończeniu nauki. Subwencja na kształcenie uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera stanowiła, w okresie 2016-2018, od 37% do 41% całej kwoty przeznaczonej na organizację kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością. Pozwoliło to m.in. na zatrudnienie dodatkowego nauczyciela, organizację zajęć rewalidacyjnych rozwijających umiejętności społeczne, czy też pomoc materialną na zakup podręczników. Te formy wsparcia umożliwiły wielu uczniom naukę w ogólnodostępnych szkołach, a nie w placówkach specjalnych, czy też poprzez nauczanie indywidualne.

NIK zwraca uwagę, że coraz wcześniej diagnozuje się tę niepełnosprawność i coraz więcej dzieci z tą dysfunkcją korzysta z przedszkoli i szkół ogólnodostępnych. Pozwala to na poprawę ich funkcjonowania

w społeczeństwie i zwiększa szanse na lepszą integrację społeczną. We wszystkich (10) skontrolowanych szkołach podejmowano działania, które pozwoliły uczniom z autyzmem i zespołem Aspergera funkcjonować w placówkach i uzyskiwać dobre wyniki w nauce. Prawie wszyscy uczniowie objęci badaniem NIK (92%) uzyskiwali pozytywne wyniki nauczania i promocję do następnej klasy. Wszędzie indywidualizowano proces kształcenia zawodowego tych uczniów, biorąc pod uwagę ich uwarunkowania zdrowotne. Jednocześnie NIK zauważa, że w szkołach ogólnodostępnych nie było to łatwe. W większości szkół (w 7) nie wykorzystano jednak wszystkich możliwości udzielenia wsparcia uczniom i nie realizowano wszystkich form zalecanych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Nieprawidłowości dotyczyły niezaplanowania i nierealizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych, doradztwa edukacyjno-zawodowego, a także wsparcia dodatkowej osoby. Wynikało to z problemów natury organizacyjnej, w tym trudności z zatrudnieniem odpowiednich specjalistów, nieznanymi przepisów oświatowych lub decyzji organu prowadzącego, które prowadziły do zmniejszenia liczby godzin zajęć.

W Polsce wciąż brakuje specjalistów, a w szkołach ogólnodostępnych często istnieje konieczność przyjęcia osób na część etatu pracujących w innych instytucjach, co znacznie komplikuje poprawną organizację zajęć. Ponadto szkoły ogólnodostępne, borykające się z trudnościami lokalowymi, rzadko miały możliwość wydzielenia specjalnych pomieszczeń do rewalidacji indywidualnej lub tzw. miejsc wyciszeń. Zajęcia te odbywały się najczęściej w pokoju pedagoga szkolnego lub w ogólnodostępnych salach. Pod tym względem szkoły specjalne okazały się lepiej przygotowane. Posiadały zarówno specjalistów, jak i odpowiednie pomieszczenia. NIK zwraca także uwagę, że w 40% skontrolowanych szkół nie oceniano efektywności udzielanego wsparcia – nie modyfikowano rodzaju pomocy, nawet jeśli poprzednio wybrane formy okazywały się nieskuteczne, co w konsekwencji prowadziło do rezygnacji uczniów z uczestniczenia w zajęciach. Z danych zawartych w SIO wynika, że w latach szkolnych 2016/17–2018/19 liczba uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera zwiększała się corocznie o 20%. Uczniowie ci zostali objęci specjalną opieką w systemie edukacji. W przepisach prawa oświatowego ustalono zasady diagnozowania ich potrzeb oraz specjalistyczne formy wsparcia (np. pomoc dodatkowego nauczyciela, dostosowanie wymagań i warunków zdawania egzaminów zewnętrznych) i odpowiedni poziom finansowania. Stworzone zostały warunki dla urzeczywistnienia edukacji włączającej tych uczniów i ich integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. We wszystkich szkołach objętych kontrolą podejmowano działania, które pozwoliły na poprawę funkcjo-

nowania społecznego i uzyskanie dobrych wyników nauczania przez prawie wszystkich objętych badaniem uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera (92%). W badanych placówkach indywidualizowano proces kształcenia zawodowego tych uczniów, biorąc pod uwagę ich uwarunkowania zdrowotne. Większość uczniów, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego i/lub potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (61%), uzyskało pozytywny wynik z tych egzaminów.

Wyniki kontroli, jak również dane z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) wskazują, że uczniowie z autyzmem lub zespołem Aspergera najczęściej wybierali kształcenie w zawodach dostosowanych do tych dysfunkcji, tj.: technik informatyk, technik teleinformatyk, kucharz, technik żywienia i usług gastronomicznych. NIK w swoim raporcie zauważa, że kształcenie uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera przynosiło dobre efekty. Według CKE w latach szkolnych 2016/17–2018/19 blisko połowa uczniów kończących licea i technika przystąpiła do matury. Większość z nich zdała egzamin lub przynajmniej jego część, a średnie wyniki tych egzaminów nie różniły się znacznie od średniej wszystkich zdających. Było to także możliwe dzięki specjalnym arkuszom egzaminacyjnym dostosowanym do specyfiki tej niepełnosprawności.

W Polsce nie prowadzi się badań statystycznych dotyczących liczby studentów i doktorantów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jak wynika z informacji uzyskanych przez NIK – osoby te podejmują studia wyższe i ich problemy są tam zauważane. Jednak pytanie: ile osób z tymi zaburzeniami uczęszcza na studia i je kończy? – pozostaje bez odpowiedzi.

Czytając zapisy wspomnianej „Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych” oraz „Karty Praw Osób z Autyzmem” oczekuje się, że polski system wsparcia będzie spójny i skuteczny, zarówno na etapie zdobywania wykształcenia, jak i w odniesieniu do osób dorosłych, podejmujących aktywność zawodową i samodzielne życie. Po zakończeniu edukacji osoby z autyzmem lub zespołem Aspergera powinny płynnie przechodzić do programu rehabilitacji zawodowej i społecznej dla dorosłych, w ramach którego będą opracowane i realizowane indywidualne plany rehabilitacji umożliwiające wejście na rynek pracy lub adekwatną formę opieki. Pozwoli to na uniknięcie regresu i utraty umiejętności, których nabywały przez wiele lat nauki. Badania społeczne pokazują, że przy odpowiednim wsparciu jest możliwe osiągnięcie przez osoby, u których nie wystąpiły deficyty intelektualne, znacznego poziomu samodzielności. Jednak wskaźnik zatrudnienia osób z tymi zaburzeniami w Polsce jest niższy od jednego procenta, podczas gdy w krajach Europy Zachodniej wynosi on nawet kilkanaście procent. Większość osób z autyzmem lub zespołem Aspergera wymaga, po zakończeniu edukacji, dalszego wsparcia oraz pomocy w przygotowaniu do pracy i samodziel-

nego życia. Sam fakt zakończenia nauki nie powoduje, że te osoby pozbywają się problemów wynikających z ich schorzeń. Mogą one uczestniczyć w warsztatach terapii zajęciowej (WTZ) oferujących rehabilitację społeczną i zawodową albo rozpocząć pracę na otwartym, bądź chronionym rynku pracy – w zakładzie pracy chronionej lub w zakładzie aktywności zawodowej (ZAZ). Niestety, jak ustalili kontrolerzy Najwyższej Izby Kontroli, rehabilitacja społeczna i zawodowa prowadzona w ramach WTZ i ZAZ była tylko formalnie dostępna dla tych osób. Świadczy o tym fakt, że tylko w ok. 19% zakładów aktywności zawodowej i w 22% warsztatów terapii zajęciowej, w województwach, w których realizowano kontrolę, wspierano osoby z autyzmem i zespołem Aspergera. W większości były to specjalistyczne placówki (np. prowadzone przez Fundację SYNAPSIS) przeznaczone tylko dla takich osób. Niestety jest ich zaledwie kilka na terenie kraju. Oznacza to, że w ogólnodostępnych warsztatach i zakładach osoby z autyzmem i zespołem Aspergera praktycznie nie biorą udziału. Ludzie z tą niepełnosprawnością stanowili zaledwie 2% wśród wszystkich objętych wsparciem WTZ. Jednym z powodów z tak niewielkiego korzystania z zajęć w WTZ był brak odpowiedniej kadry specjalistów. Nie zatrudniono psychologów, a inni specjaliści pracowali tylko na część etatu lub umowy zlecenie. To z kolei skutkowało brakiem zindywidualizowanego podejścia do osób autystycznych i z zespołem Aspergera, odpowiadającego specyfice tych zaburzeń, objawiającego się np. skłonnością do zachowań agresywnych czy deficytami uwagi. Dlatego prawie wszystkie osoby uczestniczące w terapii zajęciowej w WTZ (80% osób objętych badaniem) nie osiągnęły założonych celów rehabilitacji zawodowej i społecznej. Kierownicy i specjaliści zatrudnieni w tych placówkach podkreślali, że zindywidualizowane podejście do osób z autyzmem wpłynie na lepsze rezultaty ich rehabilitacji społecznej i zawodowej. Do tego potrzebne jest jednak przeznaczenie większych środków na działalność WTZ i ZAZ, a także większa liczba tych placówek, w tym specjalistycznych – otwartych na potrzeby osób z autyzmem lub zespołem Aspergera.

Żadna z placówek objętych kontrolą nie otrzymała od samorządu dodatkowych środków na wsparcie osób z autyzmem. Po zajęciach w WTZ osoby z autyzmem i zespołem Aspergera powinny być kierowane do pracy w zakładach aktywności zawodowej. Niestety, z powodu braku ich na terenie powiatów wybranych do kontroli, nawet nieliczni uczestnicy WTZ, którzy uzyskiwali pozytywne wyniki rehabilitacji zawodowej, nie mogli jej kontynuować – pracując. Dla gorzej funkcjonujących osób organizuje się ośrodki wsparcia – środowiskowe domy samopomocy. Uczą one lub rozwijają umiejętności dotyczące czynności dnia codziennego i funkcjonowania w życiu społecznym. Dostępność

opieki w nich dla osób z autyzmem poprawiła się dzięki zwiększeniu o 30% dotacji dla tych ośrodków.

W większości województw, w latach 2016-2019 (I półrocze), wzrosła liczba osób z autyzmem objętych opieką w tych domach. W 2019 r. (I półrocze), w sześciu badanych województwach, w porównaniu z końcem roku 2017, liczba osób z autyzmem w ŚDS wzrosła o 40%. Dodatkowo w I połowie 2019 roku wprowadzono nowy ich typ – Dom Typu D, specjalnie przeznaczony dla osób z autyzmem lub niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz wdrożono program, mający na celu tworzenie, dobrze przygotowanych do takiej opieki, centrów opiekuńczo-mieszkalnych. Większość skontrolowanych ŚDS była właściwie zorganizowana, we wszystkich prawidłowo sporządzano indywidualne plany postępowania wspierająco-aktywizującego i na bieżąco oceniano ich skuteczność. Jednak stan psychofizyczny uczestników domów powodował, że działania pracowników merytorycznych ukierunkowane były na ich rehabilitację społeczną, czyli rozwijanie umiejętności potrzebnych do samodzielnego funkcjonowania, a nie na rehabilitację mającą przygotować ich do pracy.

Najwyższa Izba Kontroli sformułowała następującą ocenę wnioski:

- 1) do Ministra Rodziny Pracy i Polityki Społecznej o:
 - przygotowanie zmian w prawie pozwalających na przeznaczenie dodatkowych środków na funkcjonowanie WTZ i ZAZ dla osób z autyzmem i zespołem Aspergera;
 - stworzenie mechanizmu gromadzenia informacji na temat liczby osób z autyzmem lub zespołem Aspergera oraz charakteru ich potrzeb, z uwzględnieniem danych gromadzonych w innych systemach orzeczniczych;
 - wprowadzenie zachęt do utworzenia i funkcjonowania na terenie każdego powiatu trzech typów placówek wsparcia, tj. WTZ, ZAZ i ŚDS, co pozwoli na lepszą rehabilitację zawodową i społeczną oraz „drożność” systemu wsparcia;
- 2) do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Prezesa GUS o:
 - ustalenie przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego sposobu podziału środków finansowych dla uczelni, przeznaczonych na świadczenia dla studentów i stworzenie studentom niepełnosprawnym optymalnych warunków przyjmowania ich na studia i prowadzenia pracy naukowej, z uwzględnieniem grupy studentów i doktorantów z autyzmem i zespołem Aspergera;
 - uwzględnienie przez Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego w przygotowywanym na kolejne lata projekcie badań statystycznych możliwości uzyskiwania danych na temat osób z autyzmem lub zespołem Aspergera, które studiuje lub pracuje naukowo;

3) do jednostek prowadzących WTZ, ZAZ, ŚDS i dyrektorów szkół o:

- tworzenie warunków do zwiększenia liczby specjalistów prowadzących kształcenie specjalne oraz rehabilitację zawodową i społeczną osób z autyzmem lub zespołem Aspergera;
- zagwarantowanie środków na sukcesywne eliminowanie barier architektonicznych w obiektach WTZ, ZAZ i ŚDS oraz dostosowanie infrastrukturalne tych placówek do rehabilitacji osób z autyzmem lub zespołem Aspergera;
- prawidłowe ustalanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, indywidualnych programów rehabilitacji dla osób z autyzmem lub zespołem Aspergera, a także zakresu niezbędnej pomocy, wynikającej z rzeczywistej oceny funkcjonowania tych osób.

Wnioski pokontrolne skierowane do dyrektorów szkół prowadzących kształcenie specjalne są następujące:

- ustalanie kierunków i harmonogramu wsparcia dla uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera, objętych kształceniem specjalnym, zgodnych z zaleceniami i diagnozą poziomu ich funkcjonowania, zawartą w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.
- zapewnienia systematycznego i pełnego wsparcia specjalistów z kwalifikacjami odpowiednimi do zajmowanego stanowiska oraz rodzaju prowadzonych zajęć.

W Raporcie NIK stwierdzono, że opieka nad osobami z autyzmem lub zespołem Aspergera w okresie edukacji przebiegała poprawnie. Większości uczniów stworzono dobre warunki do uzyskania wykształcenia i przygotowania zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki ich niepełnosprawności. Jednak, po zakończeniu edukacji, osoby dorosłe nie mają już zagwarantowanej kontynuacji wsparcia i pełnego dostępu do skutecznej rehabilitacji, umożliwiającej przygotowanie ich do pracy i samodzielnego życia. Może to oznaczać regres i utratę umiejętności, które osoby z autyzmem lub zespołem Aspergera nabywały przez wiele lat edukacji, a w konsekwencji prowadzi do wykluczenia społecznego.

Władysława Hanuszewicz

konsultant ds. wspomagania nauczycieli w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi i z zaburzeniami rozwoju w ODN w Słupsku

W artykule wykorzystano materiały znajdujące się pod linkami:

- <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf>
- <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/wsparcie-osob-z-autyzmem-i-zespolem-aspergera.html>

Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych



Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Praca zbiorowa pod redakcją prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Ze wstępu

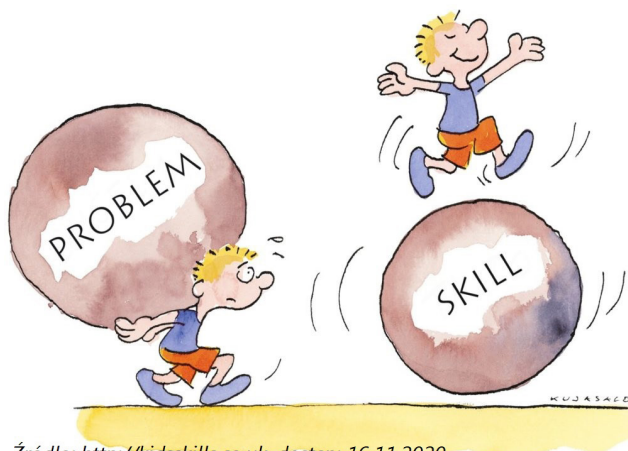
„Wczesne wykrywanie i trafne diagnozowanie specjalnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dzieci i młodzieży stanowią podstawę troski o zapewnianie im warunków sprzyjających urzeczywistnieniu potencjału rozwojowego, osiągnięciu wykształcenia odpowiadającego temu potencjałowi i przygotowaniu się do samodzielnego, wartościowego i satysfakcjonującego życia w społeczeństwie w okresie dorosłości. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne występują przede wszystkim u osób, które na skutek utrudnień, zakłóceń i zaburzeń rozwoju – spowodowanych przez rozmaite czynniki biologiczne i społeczne – mają trudności w – szeroko rozumianym – uczeniu się, czyli w integralnym rozwoju biologicznym,

psychicznym, społecznym i moralno-duchowym. Osoby te – pozbawione wsparcia – są zagrożone niepełnosprawnością i marginalizacją, a nawet upośledzeniem społecznym i wykluczeniem. Przede wszystkim jednak zagraża im ograniczenie aktywności i utrata potencjału rozwojowego, który posiadają (...). (publikacja online, dostęp: 1.12.2020)



SCAN ME

Wykorzystanie metody *Kids' Skills – Dam Radę!* w pracy terapeutycznej z dziećmi i rodzicami



Źródło: <http://kidsskills.co.uk>, dostęp: 16.11.2020

Kids' Skills – Dam Radę! to innowacyjna, praktyczna metoda/program pomagania dzieciom w uczeniu się umiejętności przewyższania problemów emocjonalnych i behawioralnych, np.: nieśmiałości, niskiego poczucia własnej wartości, braku pewności siebie, lęków, fobii. Metoda oparta jest na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniu problemu.

To co mi się osobiście podoba w metodzie, co sprawdza się w mojej codziennej pracy terapeutycznej, to jej idea, która koncentruje się przede wszystkim na mocnych stronach dziecka i wykorzystuje jego zdolności do rozwiązywania problemów. Dzieci bardzo często unikają mówienia o swoich problemach. Zrozumiałe jest, że nie chcą słuchać o tym, że „wyróżniesz z tego”, „jak podrośniesz, to zrozumiesz”, „nie martw się”, „nie ma się czego bać”, „weź się w garść”. *Kids' Skills – Dam Radę!* jest metodą, która całkowicie zmienia tę perspektywę. Problem jest tu postrzegany jako zasób, jako umiejętność, której dziecko jeszcze nie nabyło, umiejętność, którą może nabyć i to w komfortowy dla siebie sposób. Problemy rozwiązuje się poprzez nabycie nowych umiejętności. Dzieci bardzo chętnie uczą się nowych rzeczy, bo jest to dla nich naturalny proces bazujący na wrodzonej ciekawości i motywacji wewnętrznej. Filozofia metody zakłada, że dzieci mają swoje poważne problemy, a my dorośli często próbujemy je bagatelizować, czerpiąc ze swojego doświadczenia i swojej perspektywy. Praca metodą *Kids' Skills – Dam Radę!* wymusza w nas dorosłych nowy sposób myślenia. Musimy przestawić się z mówienia o problemach na mówienie o umiejętnościach, a to nie zawsze jest łatwe. Wykorzystując metodę w swojej pracy, musimy dobrze zastanowić się nad umiejętnością, która odpowiada danemu problemowi u danego dziecka.

Mierzenie się dzieci z problemami w *Kids' Skills* jest okazją do poznawania swoich mocnych stron, wzmacniania samooceny oraz rozwijania umiejętności

niezbędnych do radzenia sobie z nimi, przydatnych również w życiu dorosłym, ponieważ traktuje dziecko i jego problemy poważnie, jako osobę, która ma możliwość poradzenia sobie z czymś.

Metoda *Kids' Skills – Dam Radę!* traktuje rozwiązywanie problemów przez dzieci i jest bazą do dorastania, na której budują poczucie własnej wartości. Dzieci bardzo często nie proszą nas o pomoc, ponieważ ich problemy nie są traktowane poważnie. Metoda w swoim założeniu opiera się o współpracę z rodzicami, nauczycielami i innymi bliskimi osobami.

Cele, jakie stawia przed nami dorosłymi Ben Furman, współautor metody, uzyskuje się poprzez:

- zachęcanie i wspieranie dzieci tak, aby mogły zdobyć umiejętności, by przezwyciężyć swoje problemy;
- zapraszanie do zabawy, uczenia się umiejętności, a nie próbowanie pozbywania się trudności i problemów;
- okazywanie dziecku szacunku i budowanie autentycznej współpracy, a nie obwinianie dziecka, rodzica lub nauczyciela za problem.

Autorzy metody *Kids' Skills – Dam Radę!* – psychiatra Ben Furman i Tapani Ahola – kierują ją głównie do pedagogów, wychowawców, psychologów, terapeutów, doradców, pracowników socjalnych, rodziców i opiekunów. Program „*Dam Radę!*” został opracowany w latach 90. XX wieku w Finlandii i początkowo był praktycznym narzędziem, zbiorem użytecznych zasad, pomysłów, jak konstruktywnie radzić sobie z problemami dzieci w wieku przedszkolnym. Znajdując wielu zwolenników na całym świecie, metoda dotarła również do Polski. Dziś – zmodyfikowana wersja – stanowi ważny, praktyczny element pracy terapeutycznej również w przypadku dzieci starszych, młodzieży, osób z zespołem Aspergera, a nawet dorosłych. Jest to metoda na tyle prosta i bezpieczna, że może być również wykorzystywana przez rodziców w pracy z własnymi dziećmi, nawet przy niewielkim wsparciu przez profesjonalistów.

Źródłem inspiracji dla twórców metody była terapia ericksonowska, terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązaniach i narracyjna.

Program *Kids' Skills* składa się z 15 kroków, które dziecko poznaje na kolejnych sesjach. Wśród nich jest miejsce na ćwiczenie nowej umiejętności, na obserwację postępów oraz na wspólne świętowanie.

Pracując metodą *Kids' Skills – Dam Radę!* na poszczególnych sesjach, przechodzę z dzieckiem przez następujące etapy:

- Zamieniam problem na umiejętność, której dziecko mogłoby się nauczyć.

- Uzgadniam z dzieckiem, jakiej umiejętności mogłoby się nauczyć.
- Rozmawiam z dzieckiem o korzyściach wynikających z nauczenia się danej umiejętności.
- Pomagam dziecku wybrać nazwę dla umiejętności, której się będzie uczyło.
- Pomagam dziecku wybrać tzw. „potężną istotę”, która będzie pomagała dziecku w uczeniu się nowej umiejętności.
- Pomagam dziecku wybrać osoby wspierające.
- Pomagam dziecku zbudować wiarę w możliwość nauczenia się danej umiejętności.
- Pomagam dziecku zaplanować, w jaki sposób będzie świętować, gdy już nauczy się nowej umiejętności.
- Proszę dziecko, żeby pokazało, w jaki sposób będzie się zachowywało, gdy już nauczy się nowej umiejętności.
- Pomagam dziecku opowiedzieć innym o umiejętności, której się będzie uczyło.
- Stwarzam dziecku warunki do ćwiczenia nowej umiejętności.
- Ustalam z dzieckiem, w jaki sposób możesz mu przypominać o tym, że uczy się nowej umiejętności.
- Proszę dziecko, żeby podczas świętowania sukcesu podziękowało osobom wspierającym za pomoc.
- Stwarzam dziecku możliwość, przekazania nowej umiejętności innej osobie.
- Rozmawiam z dzieckiem o tym, jakiej umiejętności jeszcze mogłoby się nauczyć.

Kids' Skills to metoda pracy w zasadzie jeden na jeden, ale – jak wcześniej wspominałam – głównym celem jest zamiana problemu na umiejętności, więc – aby nauczyć dziecko danej umiejętności – potrzebne jest otoczenie, tzw. społeczna „wioska”: mama, tata, dziadkowie, koledzy, nauczyciele – która ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka (M. Kaczmarzyk „Strefa napięć” 2020), bez której nie ma możliwości osiągnięcia zamierzonych celów, bo to ona będzie mu w tym pomagać i wspierać. Potrzebne są również sytuacje, w których dane umiejętności będą ćwiczone, utrwalane czy korygowane. Pracując tą metodą widzę, jakie zmiany zachodzą nie tylko u samego dziecka, ale i u innych osób z jego otoczenia, które go w tym procesie wspomagają, które nieświadomie stają się aktywnymi uczestnikami całego procesu zmian. Osoby wspierające również uczą się nowych umiejętności, zaczynają inaczej patrzeć na potrzeby dziecka, zauważają, w jaki sposób jest ono traktowane, jaki rodzaj informacji zwrotnej otrzymuje od innych osób. Pracuje się wówczas na tzw. projekcie umiejętności rodzinnych, bo okazuje się, że problem dziecka to nie tylko jego problem, ale należy rozpatrywać go w kontekście problemu (nabywanie nowych umiejętności) innych członków rodziny.

Ten projekt może być również wykorzystywany w szkołach, w klasie – nazywa się wówczas „klasa pełna umiejętności”. Podstawowa idea tego projektu jest bardzo prosta: każde dziecko w klasie ma pewne umiejętności do nauczenia się czy rozwinięcia. Wykorzystując metodę *Kids' Skills – Dam Radę!*, można uczyć dzieci uważności na siebie i potrzeby innych. Uczyć zmiany sposobu myślenia: PROBLEM = nauka UMIEJĘTNOŚCI.

Metoda sprawdza się w szerokim spektrum problemów. Dowiodła swojej użyteczności w przypadku lęków, niewłaściwego zachowania, zaburzeń koncentracji, złych nawyków, napadów złości, problemów z jedzeniem i snem, korzystania z toalety, itp.

Pomagając dzieciom zyskać kontrolę i sprawczość nad swoim życiem, można również złagodzić symptomy poważniejszych zaburzeń psychicznych, np. zespołu zaburzeń uwagi, zaburzeń ze spektrum autyzmu, całościowego zaburzenia rozwoju, depresji, zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, nadpobudliwości i napadów złości. Można powiedzieć, że metoda „*Dam Radę!*” jest użyteczna w przypadku każdego problemu, który można rozwiązać lub złagodzić, pomagając nauczyć się dziecku nowej umiejętności.

Mam nadzieję, że udało mi się tym krótkim artykułem zachęcić tych, którzy jeszcze nie znają tej metody, do zgłębienia wiedzy na jej temat. Metoda Bena Furmana *Kids' Skills – Dam Radę!* na pewno sprawdzi się w pracy terapeutycznej gabinetowej i szkolnej, indywidualnej i grupowej oraz rodzinnej. Jest po prostu świetnym, prostym narzędziem, które uczy przezwycięzania problemów poprzez zmianę sposobu myślenia – *nasze myśli oddalają się od problemu i zaczynają myśleć w kontekście umiejętności*.

Elżbieta Górską

*nauczyciel w SOSW im. UNICEF w Słupsku
pedagog specjalny – specjalista w zakresie pracy z dziećmi z ASD, socjoterapeutka, trener TUS,
praktyk metody „Dam Radę!”
oraz metody „Jestem z Ciebie Dumny!”*

Warto się zapoznać:

- www.brieftherapy.fi
- www.kidsskills.org – strona www programu *Dam Radę!*
- www.kidsskillsonline.com – The Kids' Skills Online program
- <http://www.kidsskills.org/english/responsibility/> – Steps of Responsibility (Kroki do odpowiedzialności)
- Książka *Kids' Skills in Action*, St. Lukes, 2010 – lub Program „*Dam Radę!*” w praktyce, B. Furman Parpamedia, Warszawa 2011.
- *Kids' Skills Workbook for Children* – Zeszyt ćwiczeń do programu
- Opowieści o rozwiązaniach – ilustrowana książka online dla dzieci i rodziców: „Dan did wrong” „Nigel's nightmare” and „Linda tames her Tiger”

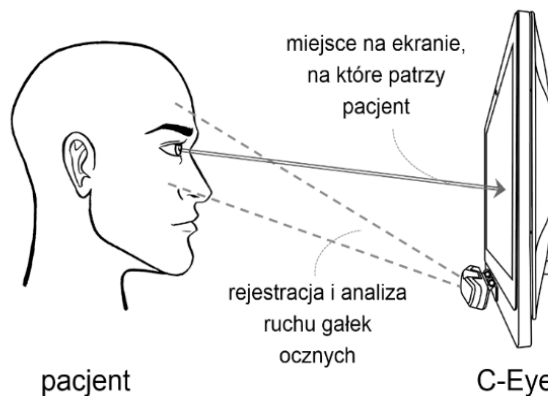
Z dziennika terapeuty C-Eye

System C-Eye to urządzenie, które wykorzystuje metodę badania świadomości i profilu poznawczego opartą na interakcji wzrokowej użytkownika z wyświetlaną na ekranie treścią. Zastosowano w nim interfejs śledzenia wzroku. Urządzenie znajduje zastosowanie w ogólnej ocenie stanu rozumienia mowy czynnej u dzieci z niepełnosprawnością ruchową i sprzężeniami, pomaga w rehabilitacji i terapii, a także ułatwia komunikowanie się dzieciom, które nie posługują się mową czynną. W trakcie użytkowania stymulacji poddawane są funkcje poznawcze m.in. językowe oraz intelektualne, takie jak: rozumienie, myślenie, uwaga, koncentracja. Interpretacja reakcji oraz potencjalnej odpowiedzi odbywa się na podstawie analizy aktywności wzrokowej uczestnika, który ogląda treść prezentowanego obrazu, a następnie wybiera wzrokiem odpowiedni element graficzny lub tekstowy odpowiadający treści polecenia zadanego przez terapeutę. Wychowanek ma możliwość wskazania wzrokiem np. konkretnego elementu graficznego (piktogramu) reprezentującego jego aktualną potrzebę lub konkretną literę na wirtualnej klawiaturze, a co za tym idzie – formułowanie całych wyrazów i zdań. Urządzenie zawiera również gotowy zestaw gier i zabaw dydaktycznych *eyefeel*, które ćwiczą funkcje wzrokowe, wzbogacają wiedzę i umiejętności ćwiczących. Wszystkie ćwiczenia opracowywane są na miarę potrzeb i możliwości użytkowników.

C-Eye to urządzenie, które daje dzieciom i dorosłym szansę na godne funkcjonowanie, na małe cuda, które odbywają się każdego dnia w gabinecie terapeuty.

Praca z dzieckiem niemówiącym jest niezwykle wymagająca. Specjalista powinien posiadać profesjonalną wiedzę oraz empatię w stosunku do swoich podopiecznych. Droga do porozumienia z osobą niemówiącą bywa bardzo długa, poprzedzona wieloma próbami korzystania z różnych systemów AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communication*). Obliguje do ogromnego wysiłku i determinacji oraz motywacji do porozumiewania się zarówno od osoby niemówiącej, jak i terapeuty. Wiele metod komunikacji alternatywnej daje duże możliwości osobom sprawnym ruchowo lub takim, które są w stanie wykonać celowy ruch jakąś częścią ciała. Przykładem takiej metody jest Makaton, czyli system porozumiewania się gestami oraz systemy obrazkowe takie jak PECS (ang. *Picture Exchange Communication System*). Systemy te nie zaspokajają jednak potrzeb osób niekomunikujących się werbalnie, z poważnymi problemami neurologicznymi. Takie osoby są najczęściej skazane na otoczenie i opiekę ze strony najbliższych, starających się odgadnąć potrzeby

swoich podopiecznych. Sytuacja często bywa dla obu stron zniechęcająca. Z naszych doświadczeń wynika, że dzieci krzyczą lub płaczą, nie mogąc wyrazić swojej potrzeby czy wskazać źródła fizycznego bólu lub niedogodności.



Właśnie dla tej grupy osób powstało pomocne narzędzie technologiczne, które wychodzi naprzeciw tej grupie osób. C-Eye wraz z modulem *eyefeel* przeznaczony jest do terapii i rehabilitacji osób z różnymi niepełnosprawnościami, zawiera ćwiczenia usprawniające funkcje poznawcze oraz komunikację. C-Eye oferuje gry i zabawy (do treningu wzroku). Urządzenie daje duże możliwości w zakresie komunikowania się osobom niemówiącym. W trakcie użytkowania stymulacji poddawane są funkcje poznawcze – mowa, rozumienie, myślenie oraz koncentracja i uwaga wzrokowa. Interpretacja reakcji oraz odpowiedzi odbywa się na podstawie analizy aktywności wzrokowej osoby, która oglądając treść prezentowanego piktogramu, wybiera wzrokiem odpowiedni element graficzny lub tekstowy, zgodny z treścią polecenia lub własnymi potrzebami.

Wszystkie ćwiczenia opracowywane są na miarę potrzeb i możliwości ćwiczącej osoby. Urządzenie można dostosować dla każdego użytkownika, personalizując profil, nadając planszom odpowiedni kolor, który podopieczny zauważa bądź toleruje, nastawiając odpowiednią głośność urządzenia, czy też ułatwiając osobie pracę poprzez wyświetlanie treści zadań w jej polu widzenia (możliwość dowolnego ustawienia do zaobserwowanego deficytu). Podczas zajęć wykorzystywana jest możliwość tworzenia prezentacji z wykorzystaniem PCS. Urządzenie jest zaopatrzone w zestaw gier edukacyjnych w module *eyefeel*, stanowiących pomoc do ćwiczenia konkretnych funkcji percepcji wzrokowej, takich jak: spostrzeganie figury i tła, czyli ćwiczenia dostrzegania wybranego bodźca wzrokowego. Celem ćwiczeń dotyczących wyodrębniania figury z tła jest rozwój zdolności osoby do spostrzegania

obrazków istotnych do komunikowania się. Stanowi to ważny element pracy terapeutycznej, przygotowujący dziecko do wyrażania swoich potrzeb.

Paulina – dziewczynka z niepełnosprawnością sprzężoną, która jako pierwsza z zapalem poznawała CyberOko



Pierwsze CyberOko przyjechało do nas, kiedy Paulina była w piątej klasie szkoły podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. W tym wieku dzieci chętnie używają komputera do gier i zabaw. A Paulina? Wszystko co robiła w życiu, wymagało pomocy i obecności innej osoby. Pomimo tego, że dziewczyna jest osobą z czterokończynowym porażeniem dziecięcym, skutkującym niedowładem, nie komunikującą się werbalnie, to jest z nią doskonały kontakt. Nauczyciel jest w stanie porozumieć się z nią różnymi sposobami. Paulina ma silną motywację do pracy i nauki, uczestniczenia w życiu klasy, zespołu, szkoły. Ma potrzebę kontaktu z innymi uczniami i jest lubiana. Wiemy, że kiedy poznamy bliżej osobę, która nie komunikuje się werbalnie, to możemy określić jej potrzeby – na przykład dzięki obserwacji lub zadawaniu pytań, jednak w takich sytuacjach, to my jesteśmy inicjatorami i moderatorami rozmowy.

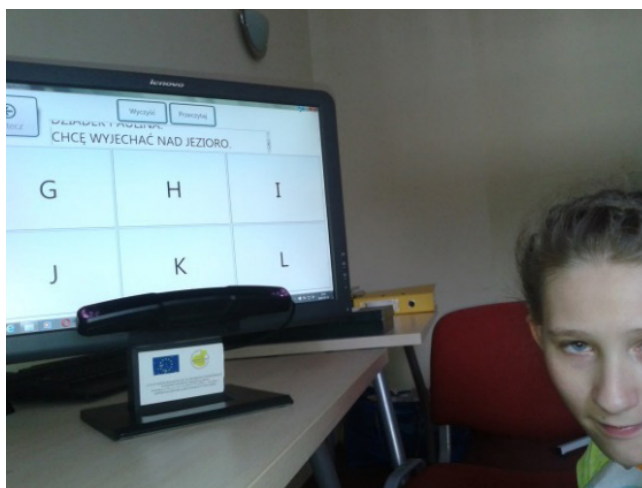


Praca z urządzeniem sprawia, że to użytkownik, który ma potrzebę komunikowania się może sam zaproponować temat rozmowy lub ją modyfikować. Żaden komputer nie posłucha dziewczynki, jeśli nie użyje do tego rąk, nie dotknie klawiatury i myszki lub ekranu. CyberOko pozwalało na zabawy z prostymi grami komputerowymi, które uruchamiano za pomocą wzroku. Siadałyśmy przed monitorem i ćwiczyłyśmy, to znaczy ćwiczyła Paulina. Jej oczy sprawiały, że obrazy na ekranie „śmigają”. Jakaż była radość dziewczynki, uśmiech na twarzy towarzyszył każdym zajęciom.



W tym czasie okazało się, że zabawa to za mało. Zrodziła się potrzeba przygotowania narzędzi, które pomogą w komunikacji osobom nie posługującym się mową werbalną. Rozpoczęła się praca nad programem *eyefeel*, który w swoich zasobach ma gry i zabawy, część edukacyjną, klawiatury wirtualne i inne przydatne funkcje.

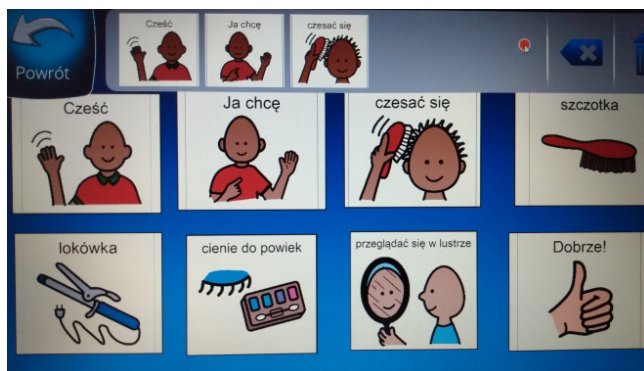
Paulina otrzymała możliwość komunikowania się dzięki wykorzystaniu klawiatury, która pojawia się na ekranie. Dziewczynka знаła już litery, odczytywała krótkie teksty. Program *eyefeel* wyposażony jest w trzy klawiatury – klawiaturę podstawową (alfabetyczną), modułową oraz komputerową (QWERTY). Paulina zaznajomiła się z klawiaturami i wybrała klawiaturę modułową (widoczną na poniższych zdjęciach). Zaczęła ćwiczyć pisanie oczami pierwszych wyrazów: „mama”, „Paulina” i inne. Uczennica szybko zapamiętała położenie poszczególnych liter oraz przycisków i innych funkcji, takich jak na tradycyjnej klawiaturze komputera. Można powiedzieć, że Paulina „śmigła” oczami i pisała wyrazy, których się nauczyła. Syntezator mowy pozwalał odsłuchiwać to, co napisała. Paulina lubi żartować, specjalnie układała słowa z błędami i potem śmiała się, kiedy odsłuchiwała dziwaczne teksty. W *eyefeelu* pojawiła się możliwość gry w dwie osoby. Lubimy grać w kółko i krzyżyk. Taka gra jest bardzo ważna, bo pozwala wchodzić w autentyczne relacje społeczne i kontakt z drugą osobą. Lubimy tę część zajęć. Ważne jest poczucie rywalizacji, radość z wygranej oraz umiejętność akceptacji porażki.



Program *eyefeel* ciągle jest modyfikowany. To użytkownicy wyznaczają twórcom/autorom nowe zadania i wskazują na zapotrzebowanie. Program w swoich zasobach posiada również odtwarzacz dźwięków. Użytkownik widzi na ekranie wirtualny odtwarzacz muzyki, który pozwala wybrać utwór muzyczny i następnie go odsłuchać. Paulina ma swoje ulubione piosenki. Sama je wcześniej wskazała. Zatem wybiera z listy utwory, ustawia głośność, może je powtórzyć lub wyłączyć. Urządzenie daje także możliwość wysłuchania e-booka lub innych materiałów dźwiękowych. Zwracamy uwagę na fakt, że użytkownik sam może je wybrać z listy i odsłuchać, a to nic innego jak wzmacnianie poczucia sprawczości podopiecznego. Czyż taka możliwość nie daje samodzielności i nie uczy odpowiedzialności?

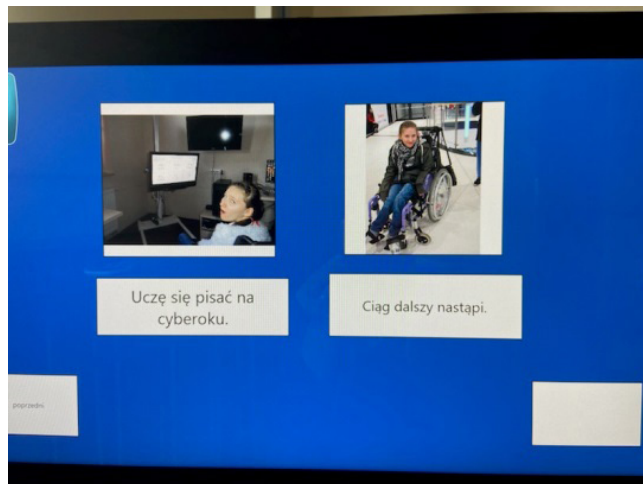


Na kolejne potrzeby użytkownika można odpowiedzieć korzystając z Edytora (narzędzia do tworzenia własnych plansz komunikacyjnych i materiałów terapeutycznych w formie prezentacji multimedialnych). Tu zaczyna się przygoda, która daje nam możliwość wykorzystania kreatywności terapeuty i otwarcie na potrzeby użytkownika. Potrzeby komunikacji Pauliny są ogromne. Edytor pozwala spersonalizować zadania i ćwiczenia, przygotować zindywidualizowane prezentacje. Każde spotkanie z Pauliną i każdym innym dzieckiem, które pracuje z urządzeniem C-Eye i zawartym w nim modulem *eyefeel* wyzwala w nas chęć tworzenia nowych materiałów.



Kolejne aktualizacje programu *eyefeel* rozszerzają możliwości wykorzystania urządzenia i tworzenia nowych materiałów. W ostatnim czasie opracowano i dodano w Edytorze funkcjonalność „paska mowy”.

Daje to możliwość tworzenia materiałów jeszcze bardziej interaktywnych i motywuje do samodzielności. My wykorzystujemy pasek mowy w ten sposób, że Paulina widzi na ekranie piktogramy lub słowa, sama z nich wybiera te, które w danym momencie są jej potrzebne do wypowiedzi. Pasek mowy pozwala na odsłuchanie ułożonego tekstu.



Minęło kilka lat, od kiedy Paulina ćwiczy z systemem C-Eye. Dzisiaj jest ona uczennicą szkoły zawodowej, ma zatem inne niż w szkole podstawowej czy gimnazjum potrzeby. Paulina opowiada o swoim życiu w szkole, wypowiedzi słowne ozdabia zdjęciami. Ma prezentacje z wycieczkami i zajęciami na lekcjach, wydarzeniami sportowymi i uroczystościami. Tworzy rozkłady dnia i plany tygodniowe.

Kasia – dziewczynka z zespołem Retta, która od początku pracy z C-Eye odkrywała w sobie nowe pokłady energii do komunikowania się.

Zespół Retta, który jest przyczyną problemów Kasi, powoduje, że pomimo tego, iż dziewczynka rozumie otoczenie i komunikaty do niej kierowane, nie jest w stanie wykonać celowego ruchu, by wskazać drukowany piktogram. Uśmiechem wyraża zadowolenie i to jest dla otoczenia całkiem oczywisty komunikat, trudniej jest kiedy Kasia płacze. Otoczenie, pragnąc dziewczynce pomóc, próbuje odgadnąć jej potrzebę. Nie zawsze się to udaje. Sytuacja dla obu stron bywa trudna. Kasia kilka lat temu rozpoczęła swoją przygodę z systemem C-Eye. Początek był obiecujący. Dziewczynka interesowała się treściami wyświetlanymi na ekranie. Szczególnie upodobała sobie niektóre gry z modułu *eyefeel*. Te gry poprawiały jej nastrój w trudnych chwilach. Dawały oddech, wciągały w kolorowy świat animacji, a co najważniejsze – dawały satysfakcję, bo Kasia miała poczucie sprawczości. To były jedyne chwile, kiedy coś od niej zależało. Kiedy mogła sama zdecydować w co chce zagrać lub kiedy zakończyć grę. Jej ulubionymi grami są: „Farma”, „Kolorowanki”

i „Zapalanie lamp w pokoju”. Tak zaczęła się nasza droga do komunikowania się. W trakcie kolejnych sesji terapeutycznych stopniowo przygotowywałyśmy dziewczynkę do komunikowania się. Zależało nam na tym, by dziewczynka w prosty sposób potrafiła powiedzieć za pośrednictwem urządzenia, co oznacza jej płacz – czy coś ją boli, czy coś jej doskwiera. Zapoznaliśmy ją z PCS oznaczającymi słowa „Tak” oraz „Nie”.

Zebrałyśmy sporo informacji o dziecku od rodziców i wychowawcy, potrzebnych do prowadzenia dialogu. Zaczęłyśmy od tworzenia prezentacji – albumu rodzinnego. Od najbliższych otrzymałyśmy zdjęcia członków rodziny i zwierzątek, które kocha Kasia. Oglądałyśmy albumy, a następnie – zadając pytania zamknięte – uzyskiwałyśmy od Kasi informację zwrotną w postaci potwierdzenia lub zaprzeczenia. Takie rozmowy często rozwijały się wielowątkowo, kiedy dziewczynka opowiadała sztukę potwierdzania i zaprzeczania. Stopniowo zagłębiałyśmy się w tematykę, która jest jej bliska. Okazało się, że Kasia interesuje się modą. W jednej z rozmów wskazała, że nie lubi swoich różowych ubrań. Taka informacja została przekazana mamie, która uszanowała życzenie dziewczynki i stopniowo zmieniała jej garderobę na inną, z wykluczeniem koloru różowego. W kolejnych sesjach terapeutycznych Kasia poznawała kolejne symbole PCS. Skupiliśmy się na wyborach dotyczących pożywienia. Dziecko mogło wybrać, co zje na śniadanie lub wyrazić opinię na temat obiadu – na przykład czy jej smakował. Dziewczynka poznawała nowe znaczenia symboli PCS, stopniowo poszerzając swój słownik.

Po kilku latach zajęć można stwierdzić, że Kasia uzyskuje coraz lepsze efekty w komunikowaniu się. Często, dzięki urządzeniu, dowiadujemy się od niej dlaczego płacze. Kiedy Kasia zmierza w kierunku gabinetu, w którym znajduje się C-Eye, jej twarz jest rozpromieniona. Nawet kiedy wcześniej płakała, teraz widzi swoją szansę na wyrażeniu przyczyny stanu, w którym obecnie się znajduje. Czasami bolała ją głowa, innym razem była niewyspana z powodu nocnego szczekania psa. Dziś, poprzez urządzenie, potrafi opowiedzieć o sobie patrząc na zdjęcia z wgraną treścią komunikatu, wybierać posiłek, a nawet żartować. Podczas jednej z sesji za pomocą prezentacji z częściami ciała próbowałyśmy się dowiedzieć co jej doskwiera. Jednoznacznie wskazała na ząb jako źródło problemu. Kiedy chcieliśmy potwierdzić, czy dobrze ją zrozumieliśmy, otworzyłyśmy prezentację z planszą do potwierdzania i zaprzeczania „Tak”, „Nie”. Kiedy zapytałyśmy Kasię, czy boli ją ząb, dziewczynka z promiennym uśmiechem i błyskiem w oczach zaprzeczyła. Było to bardzo zastanawiające, dlatego pojawiło się kolejne pytanie – czy boi się dentysty? Dziewczynka potwierdziła kilkukrotnie, zaznaczając piktogram

z symbolem „Tak”. Dziś można śmiało powiedzieć, że obie strony (terapeuta i podopieczny) odniosły sukces: Kasia – bo ma możliwość komunikowania się w najważniejszych dla niej sprawach z otoczeniem za pośrednictwem C-Eye’a, a my – bo jesteśmy dumne i szczęśliwe, że małymi kroczkami udało nam się dotrzeć do jej świata.

Maksymilian – chłopiec z niepełnosprawnością sprzężoną z porażeniem czterokończynowym. Trening i motywacja kluczem do sukcesu.

Chłopiec jest osobą leżącą, kontakt z nim jest bardzo utrudniony. Jedynym sposobem komunikowania się, który został zauważony przez otoczenie jest poruszanie językiem w buzi. Maksiu ma też poważne problemy z fiksowaniem wzroku na obiektach. Oczy dziecka uciekają „do tyłu”. Na prośbę wychowawcy, Maksiu został zabrany na sesję terapeutyczną do gabinetu C-Eye z niewielką nadzieją na powodzenie, ze względu na problemy z utrzymaniem wzroku na ekranie. Pierwsze zajęcia nie dawały żadnej nadziei na możliwość pracy z urządzeniem, jednak z wychowawcą postanowiliśmy dać dziecku jeszcze kilka szans. Nie zostały one przez Maksa zmarnowane.



Z każdą kolejną sesją terapeutyczną chłopak starał się coraz bardziej. Zauważyłyśmy, że w dziecku wzrosła motywacja do utrzymywania wzroku na ekranie. Jego starania były bardzo widoczne, często wysiłek powodował, że po sesjach w gabinecie zasypiał. Początkowo jego wzrok jakby „omiatał” ekran, nie zatrzymując się nawet na ułamek sekundy. Każda kolejna sesja dawała nadzieję, bo chłopiec zaczął interesować się dźwiękami płynącymi z ekranu i starał się bardzo zobaczyć, co

tam się dzieje. Duże możliwości urządzenia w zakresie ustawiania obszaru wyświetlania treści dostosowanego do ograniczonego pola widzenia dziecka, dały pierwsze efekty. Moduł *eyefeel* zawiera gry, które zainteresowały chłopca. Ulubioną grą Maksa jest „Piłka nożna – bramkarz”. Gra pozwala na to, by chłopiec odnosił sukcesy, gdyż piłkę „kopie się wzrokiem”, patrząc w konkretny obszar bramki. Maksymilian przez lata sesji terapeutycznych rozwijał się w komunikowaniu swoich potrzeb otoczeniu. Udało nam się lepiej poznać chłopca i wniknąć w jego świat, na tyle, by móc nawiązać z nim rozmowę przy pomocy pytań zamkniętych.

Maks poznaje znaczenie coraz większej liczby piktogramów. Interesują go do dziś szczególnie te, które symbolizują jedzenie. Jakim zaskoczeniem było dla nas, kiedy wskazał kilkakrotnie na hamburgera ze znanej sieci restauracji. Oczywiście prośba Maksa została przekazana jego najbliższemu, którzy ją spełnili. Z ich relacji wynikało, że dawno nie widzieli, żeby chłopiec był tak szczęśliwy i tak się czymś zajadał. Rodzice nie kryli zaskoczenia, wzruszenia oraz wdzięczności za przekazanie informacji.

Maksiu coraz lepiej radzi sobie z utrzymaniem wzroku na ekranie, a to pozytywnie rokuje na możliwości dalszego rozwijania komunikacji poprzez system C-Eye. Obecnie chłopiec potrafi utrzymać wzrok na tyle, by uruchomić ulubioną grę, zaznaczyć piktogram z wybraną potrawą, zaznaczyć zdjęcia członków rodziny (zgodnie z poleceniem terapeuty), uruchomić ulubioną bajkę czy piosenkę. Maksiu bardzo lubi te chwile w gabinecie. Można zauważyć, że ten moment, kiedy może zrobić coś sam – choćby wybrać i uruchomić ulubioną bajkę, wybrać śniadanie czy podwieczorek – są dla niego bardzo ważne. Często na koniec sesji zadaje pytanie, czy chce już kończyć zajęcia i wracać do swojej sali. Przeważnie Maksiu wskazuje wzrokiem PCS z symbolem „Nie”.

Dzięki urządzeniu C-Eye i jego innowacyjności można usłyszeć każdą osobę, nawet tę, która teoretycznie nie może się komunikować werbalnie, bo nie wydaje głosu. Stwarzając możliwość korzystania z C-Eye, dajemy dzieciom i dorosłym prawo do zabierania głosu i decydowania o ważnych dla nich sprawach. Droga do sukcesu jest trudna, żmudna i wymagająca silnej motywacji, zarówno ze strony osoby niemówiącej, jak i terapeuty – opiekuna. Dziś możemy jednoznacznie powiedzieć, że warto. Nagrodą jest każdy uśmiech dziecka, kiedy spełnia się jego, chociażby najmniejsze życzenie.

Historie wychowanków pozwalają nam prześledzić, jak można wykorzystać urządzenie C-Eye w terapii i w komunikacji, uwzględniając indywidualne potrzeby dzieci. W terapii wykorzystywać można liczne funkcje urządzenia, rozpoczynając od modułu *eyefeel* i zawartych w nim gier, zabaw oraz ćwiczeń z zakresu percepcji wzrokowej, poprzez pracę z klawiaturą, edytorem i odtwarzaczem dźwięku. Kolejne aktualizacje oprogramowania dają nam nowe narzędzia i funkcje. Obecnie wykorzystujemy możliwości paska mowy w tworzonych planszach komunikacyjnych. Każde zajęcia przynoszą kolejne nowe tematy, które razem umieszczamy w prezentacjach. Dzieci opowiadają o swoim życiu, zainteresowaniach, realizują potrzebę komunikowania się i aktywności. Czasami wydaje nam się, że możliwości urządzenia ogranicza tylko nasza wyobraźnia, ale z tym też sobie poradzi zespół AssisTech – twórcy systemu C-Eye.

Katarzyna Mróz Jędrzejewska
współautor programu

Jolanta Abryszyńska-Głąbińska
współautor programu

dr inż. Bartosz Kunka
prezes firmy AssisTech, kierownik projektu C-Eye

Nowa perspektywa Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021-2027

11 grudnia 2020 r. Komisja Europejska przyjęła porozumienie polityczne zawarte między Parlamentem Europejskim a państwami członkowskimi UE w sprawie **nowego programu Erasmus + (2021–2027)**. Jednocześnie osiągnięto porozumienie w sprawie nowego **Europejskiego Korpusu Solidarności (2021-2027)**. Dzięki odrębnemu budżetowi w wysokości ponad **26 miliardów euro**, **nowy program Erasmus+** będzie nie tylko bardziej inkluzywny i innowacyjny, ale także bardziej cyfrowy i ekologiczny.



Ze strony: <https://www.frse.org.pl/otwiera-sie-nowa-perspektywa-programow-erasmus-i-europejski-korpus-solidarnosci-na-lata-2021-2027/>

Program eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem

„Wyobraźmy sobie, jak cicho byłoby w lesie, gdyby śpiewały tylko najzdolniejsze ptaki”

Katie Chernoff

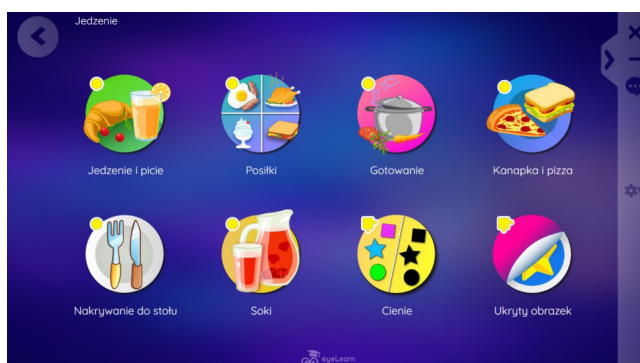
Z Olą i Antkiem uczyć się poznawać siebie, otoczenie i świat jako atrakcyjne narzędzie wspomagające proces edukacyjno-terapeutyczny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Każde dziecko wymaga stymulowania własnego rozwoju psychomotorycznego. Nie wszystkie jednak przychodzą na świat z równymi szansami na prawidłowy, harmonijny rozwój. Niektóre, już na początku drogi życiowej potrzebują zdecydowanie więcej uwagi i pomocy zarówno ze strony rodziców, jak i specjalistów różnych dziedzin. Są to dzieci, które często wymagają wczesnego wspomagania rozwoju, a na etapie nauki szkolnej należą do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do nich należą między innymi dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z niepełnosprawnością ruchową, z afazją, niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące.

Na mocy *Ustawy o Systemie Oświaty z dnia 9 września 1991 roku* dzieci i młodzież z niepełnosprawnością może uczęszczać do wszystkich typów szkół zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (art 1.5). Do najważniejszych zadań włączającego czy integracyjnego kształcenia i wychowania należy przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie na miarę ich indywidualnych możliwości, podnoszenie jakości życia niepełnosprawnych, stymulacja rozwoju poprzez wspólną naukę, zabawę oraz równoczesne kreowanie właściwego podejścia dzieci zdrowych do rówieśników z dysfunkcjami. Placówkom szkolnictwa specjalnego, integracyjnego coraz trudniej realizować wytyczony cel oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych w pracy z dziećmi/uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w oparciu o tradycyjne formy i metody pracy. Tu z pomocą przychodzi nowe technologie i ich zastosowanie w edukacji włączającej.

Z myślą o uczniach ze specjalnymi potrzebami opracowano program „eyeLearn”, który może być z powodzeniem włączony do dotychczasowego zestawu oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych jako nowoczesne, efektywne narzędzie pracy, wspomagające proces edukacyjno-terapeutyczny. Program „eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem” to efekt współpracy specjalistów z dziedziny oligofrenopedagogiki, neuropsychologii i logopedii z zespołem firmy AssisTech, produkującej urządzenia do neurorehabilitacji, terapii i edukacji specjalnej.

Aplikacja może być zainstalowana na dowolnym urządzeniu z systemem operacyjnym Windows – komputerze stacjonarnym, laptopie, czy tablecie. Jest gotowa do użycia bez konieczności konfiguracji i instalacji dodatkowych programów. Oprócz pełnej wersji produktu dostępna jest również bezpłatna wersja demo, w której każdy użytkownik – nauczyciel, terapeuta, rodzic – bez ograniczeń czasowych ma dostęp do 18-tu ćwiczeń z różnych działów. Darmową wersję demo można pobrać ze strony producenta <https://assistech.eu/pl/eyelearn/>. Wykorzystanie komputera, gotowe zadania, kolorowe animacje i gry edukacyjne z podziałem na różne poziomy trudności, ich atrakcyjność oraz ciekawa szata graficzna z pewnością przyczynią się do uatrakcyjnienia zajęć, wpływając na zwiększenie motywacji uczniów do nauki i wnosząc dużo radości sprawczej podczas wykonywania atrakcyjnych, estetycznych, kolorowych zadań. Warto wspomnieć, że każde z poleceń jest czytane przez lektora o ciepłej barwie głosu, co również ma znaczenie w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami.



Interfejs użytkownika

– menu główne aplikacji „eyeLearn”

Aplikacja „eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem. Z Olą i Antkiem uczyć się poznawać siebie, otoczenie i świat” została przygotowana jako multimedialne, kompleksowe narzędzie wspomagające edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzieci i młodzieży z autyzmem, zespołem Aspergera, uczniów z niepełnosprawnością ruchową, MPD, zaburzeniami neurorozwojowymi, zespołem Retta, dystrofią mięśniową, dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się wynikającymi z deficytów rozwojowych.

Wdrożenie programu „eyeLearn” umożliwi efektywniejszą realizację treści nauczania podstawy programowej; kompensowanie i wyrównywanie deficytów rozwojowych w zakresie zaburzonych funkcji percepcji wzrokowej, słuchowej i kinestetyczno-wzro-

kowej dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Program umożliwia realizację następujących celów operacyjnych. **Dziecko/ uczeń:**

- osiąga optymalny poziom funkcjonowania poprzez wykonywanie zadań dostosowanych do jego indywidualnych możliwości;
- nabywa lub poszerza zakres wiedzy ogólnej o sobie i najbliższym środowisku społeczno-przyrodniczym;
- rozwija aktywność własną i samodzielność w procesie nauki;
- kształtuje i doskonali percepcję wzrokową, słuchową oraz koordynację wzrokowo-słuchowo-kinestetyczną;
- nabywa i rozszerza wiedzę, doskonali umiejętności matematyczne;
- poznaje, zapamiętuje, utrwala nowo wprowadzone wiadomości i umiejętności;
- poszerza zakres i pojemność pamięci;
- skupia uwagę przez dłuższy czas na wykonywanej czynności / zadaniu;
- jest aktywny, pracuje z zaangażowaniem, wykonuje pracę do końca;
- prawidłowo reaguje na pochwały, odnosi i przeżywa radość z sukcesu.

Program zawiera treści nauczania zgodne z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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, (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.)*. Może być wprowadzony do nauki szkolnej na poziomie praktycznego działania w pracy z dziećmi/ uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. W swojej pracy nauczyciel-oligofrenopedagog wraz

z innymi członkami zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej tworzy:

- **na poziomie diagnostycznym**, po analizie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wspólnie z zespołem nauczycieli specjalistów pracujących z dzieckiem, **tworzy WOPFU** kierując się rzetelnymi informacjami diagnostycznymi, zaleceniami zawartymi w orzeczeniu, własną obserwacją ucznia. Podstawowym aspektem pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest rzetelna diagnoza dziecka, która bazuje na rozpoznawaniu i wykorzystaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów;
- **na poziomie planowania/programowania pracy opracowuje IPET** (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny) pracy z dzieckiem/ucznem w oparciu o *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* oraz między innymi o zasady ortodydaktyki. Działania pedagogiczne zmierzają do budowania w dziecku wiedzy i umiejętności ważnych w jego codziennym funkcjonowaniu. Poprzez opracowanie i realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego wzmacnia proces uczenia się dziecka, doprowadzając do podejmowania działań na miarę jego możliwości i potrzeb;
- **na poziomie praktycznego działania** nauczyciel poszukuje nowych rozwiązań, jest otwarty na optymistyczne postrzeganie możliwości dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dobór odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych przyczynia się do osiągnięcia satysfakcji, zadowolenia z odniesionego przez uczniów sukcesu, na miarę ich indywidualnych bio-psycho-fizycznych możliwości.

Prezentacja przykładowych zadań i ekranów aplikacji

Moduł	Sekcja	Dział	Ćwiczenie	Opis zadania
Nauka	Przyroda	Las	Warstwy lasu	Ola i Antek podczas wycieczki uczą się rozpoznawać poszczególne warstwy lasu i zwierzęta w nich żyjące.

Poziom	Informacja / Polecenie skierowane do ucznia
Intro (poziom wprowadzający do tematu, faza modelowania)	Uczeń otrzymuje informacje dotyczące omawianego zagadnienia: Cztery warstwy lasu to: korony drzew, podszyt, runo leśne i ściółka leśna. <ul style="list-style-type: none"> Najwyższą warstwę lasu stanowią korony drzew liściastych i iglastych oraz zwierzęta tam żyjące, np. dzięcioły, sowy, wiewiórki. Na podszyt składają się młode drzewa i krzewy, np. maliny, a także zwierzęta żywiące się pąkami i korą drzew – sarny i jelenie. Runo leśne stanowią rośliny zielne, paprocie, jagody i grzyby. Ostatnią warstwę lasu jest ściółka leśna, którą tworzą opadłe liście i igły drzew, a także szczątki roślinne i zwierzęce. Wśród zwierząt wymienić można dżdżownice, mrówki, stonogi.
Poziom 1 ★	Ułóż warstwy lasu we właściwej kolejności
Poziom 2 ★★	Przyporządkuj zwierzę do właściwej warstwy lasu
Poziom 3 ★★★	Przyporządkuj nazwę do właściwej warstwy lasu

★ liczba gwiazdek oznacza stopień trudności zadania

Program „eyeLearn” zawiera treści nauczania, które są przejrzyste pod względem budowy i logicznie uporządkowane; poprawne zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. Oferuje on szeroki zakres treści tematycznych, jak również terapeutycznych ujętych w moduły zawierające materiał z zakresu podstawowych funkcji życiowych niezbędnych do życia i funkcjonowania w społeczeństwie.

Budowa programu „eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem” opiera się na trzech modułach:

- 1. Terapia** – na którą składają się ćwiczenia percepcji słuchowej, wzrokowej, koordynacji wzrokowo-słuchowej oraz zadania z sekcji „Motywowanie”, „Rozwijanie pamięci”, „Rozwijanie myślenia”, „Mowa i język”.
- 2. Ja i otoczenie** – moduł zawiera zadania i animacje uczące funkcjonowania osobistego i społecznego.
- 3. Nauka** – w skład modułu wchodzi materiały edukacyjne, ujęte w różne rodzaje aktywności.

Ekran aplikacji

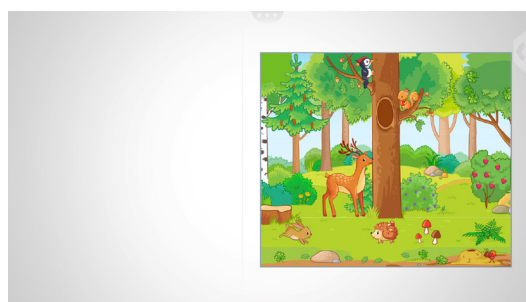
Poziom 1. Polecenie:

Ułóż warstwy lasu we właściwej kolejności

Początek zadania:



Po wykonaniu zadania:



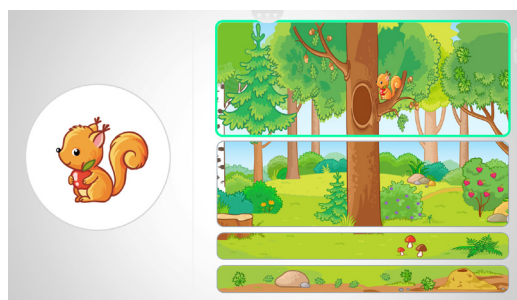
Poziom 2. Polecenie:

Przyporządkuj zwierzę do właściwej warstwy lasu.

Początek zadania:



Po wykonaniu zadania:



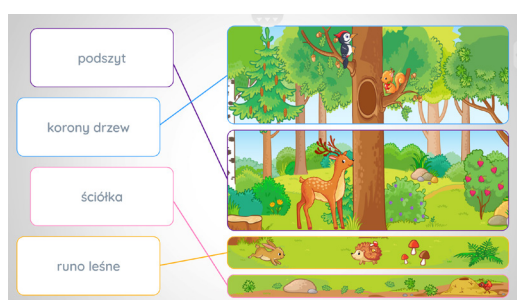
Poziom 3. Polecenie:

Przyporządkuj nazwę do właściwej warstwy lasu

Początek zadania:



Po wykonaniu zadania:



Zadanie, oprócz roli edukacyjnej posiada wiele możliwości terapeutycznych. Należą do nich: ćwiczenie percepcji wzrokowej na materiale obrazkowym, analizy i pamięci wzrokowej, ćwiczenie orientacji przestrzennej, nabywanie umiejętności rozpoznawania wzajemnego położenia obiektów w przestrzeni, nazywanie zwierząt, klasyfikowanie.

Program **może być realizowany w ramach indywidualnej pracy z jednym dzieckiem bądź z grupą dzieci/uczniów.**

Program „eyeLearn” adresowany jest do uczniów:

- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym;
- z autyzmem, zespołem Aspergera;
- z niepełnosprawnością ruchową;
- MPD, mózgowym porażeniem dziecięcym;
- zaburzeniami neurorozwojowymi.
- zespołem Retta,
- dystrofią mięśniową;
- z trudnościami w uczeniu się wynikającymi z deficytów rozwojowych.

Program oferuje dużą różnorodność zadań, dzięki której zajęcia staną się bardziej atrakcyjne dla jego odbiorców, a aplikacja może jednocześnie pełnić rolę nagrody. Pozwala też na uatrakcyjnienie procesu kształcenia, w którym obok tradycyjnie wykonywanych poleceń w kartach pracy pojawiają się zadania z programu komputerowego/aplikacji eyeLearn.

Program „eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem” adresowany jest do:

- nauczycieli, głównie oligofrenopedagogów, tyflopedagogów, surdopedagogów,
- terapeutów, specjalistów, m.in. logopedów, psychologów, terapeutów AAC, terapeutów widzenia pracujących z dziećmi, wychowankami, uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z niepełnosprawnością sprzężoną, w przedszkolach specjalnych, integracyjnych, szkołach podstawowych specjalnych i integracyjnych, ośrodkach rehabilitacyjno- edukacyjno- terapeutyczno- wychowawczych (OREW).

Program z powodzeniem może być również wykorzystywany na zajęciach wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka oraz w pracy z uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Program „eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem. Z Olą i Antkiem uczyć się poznawać siebie, otoczenie i świat” otrzymał pozytywną opinię nauczycieli i terapeutów. Przykładem tego są wyniki ankiety przeprowadzonej wśród oligofrenopedagogów, terapeutów i innych specjalistów szkół, placówek publicznych i niepublicznych województwa pomorskiego pracujących z dziećmi, uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zalety aplikacji „eyeLearn”:

- może być włączony w proces edukacyjno- terapeutyczny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi **zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i zdalnym**;
- odpowiada indywidualnym potrzebom i rozwija zainteresowania dziecka;
- struktura programu jest przedstawiona w sposób spójny i zrozumiały;
- treści zadań sprzyjają zapamiętywaniu i utrwalaniu nowo wprowadzanych wiadomości;
- jest urozmaicony pod względem zagadnień i poziomów edukacyjno-terapeutycznych;
- obrazy i zdjęcia są ciekawe, pobudzające wyobraźnię i utrwalające wiadomości „z życia wzięte”;
- wprowadza treści z zakresu samodzielności w czynnościach dnia codziennego;
- posiada przejrzyste polecenia i zróżnicowane zadania;

- jest wzbogacony o wesołe i trafne formy nagradzania prawidłowych odpowiedzi oraz zachęcające do dalszych prób komentarze nieprawidłowych wyborów;
- jest ciekawym urozmaicheniem zajęć w szkole i w domu;
- stanowi kompleksowe narzędzie dla pedagogów, terapeutów;
- zawiera treści z zakresu terapii poznawczej w obszarach różnego rodzaju kompensowania deficytów rozwojowych: percepcji (wzrokowej, słuchowej), koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej;
- posiada ciekawą szatę graficzną przyciągającą uwagę, wspomagającą trwałość pamięci wzrokowej;
- umożliwia oddziaływanie wielomodalne stymulujące aktywność poznawczą dzieci/ uczniów o różnych typach sensorycznych;
- rozwija procesy poznawcze, tj. spostrzegawczość, uwagę, pamięć, myślenie;
- został opracowany zgodnie z zasadami oligofrenopedagogiki (zasadą stopniowania trudności, pogłębłości, trwałości wiedzy, indywidualizacji, logicznej kolejności);
- stanowi jedną aplikację, zawartą w dwóch narzędziach: edukacyjnym i terapeutycznym;
- opracowany zgodnie ze współczesnymi trendami projektowania oprogramowania;
- posiada łatwą i intuicyjną obsługę;
- jest gotowy do użycia bez konieczności konfiguracji i instalacji dodatkowych programów;
- posiada ustawienia umożliwiające dostosowanie wyświetlanych treści do indywidualnych potrzeb dzieci.

Zaproponowane rozwiązanie wychodzi naprzeciw bieżącym potrzebom dzieci, nauczycieli i terapeutów, uatrakcyjnina proces dydaktyczny i stanowi ciekawą alternatywę dla tradycyjnych / dotychczasowych metod nauczania.

Mamy nadzieję, iż proces wdrażania programu „eyeLearn – Widzę Myślę Rozumiem. Z Olą i Antkiem uczyć się poznawać siebie, otoczenie i świat” przyniesie efekty w pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną zarówno w edukacji specjalnej, jak i włączającej czy integracyjnej.

Renata Naprawa
współautor programu

Robert Kosikowski
wiceprezes firmy AssisTech,
kierownik projektu eyeLearn

Nie tylko Sensoryczny Ogród Marzeń

Zespół Placówek Specjalnych w Tczewie nie jest zwyczajną szkołą. To miejsce, w którym pracują ludzie pełni pasji, kreatywności i do którego uczęszczają niezwykle dzieci, walczące każdego dnia o swoją samodzielność i niezależność. Dyrekcja placówki, nauczyciele, terapeuci i rehabilitanci robią wszystko, by jak najpełniej wspierać rozwój podopiecznych i każdego dnia dawać im to, co na co dzień jest dla nich niedostępne. Tu nie ma słowa „niemożliwe”. Ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań, pomysłów, form terapii i rehabilitacji, rozbudowywanie bazy lokalowej, dydaktycznej, terapeutycznej wpływa na poprawę funkcjonowania wychowanków.



Jednym z ostatnich efektów podejmowanych działań jest „Sensoryczny Ogród Marzeń”, magiczne miejsce dla najmłodszych wychowanków placówki. Sensoryczny ogród to specjalnie zaprojektowana przestrzeń zielona wraz z elementami małej architektury, która ma znaczenie terapeutyczne. W celowy i zintensyfikowany sposób oddziałuje na zmysły, pozwala lepiej poznawać otaczający świat.

„Sensoryczny Ogród Marzeń” powstał dzięki wspólnej inicjatywie placówki i Stowarzyszenia na Rzecz Szkolnictwa Specjalnego w Tczewie pod nazwą „Biegojazda po Sensoryczny Ogród Marzeń”. Pomysł stworzenia ogrodu zrodził się w październiku 2018 roku. Wychowankowie przedszkola w swoich pracach plastycznych pokazali nam, jak chcieliby, aby wyglądał ogród z ich marzeń. Na podstawie rysunków oraz wskazówek pracujących z nimi terapeutów architekt Paweł Bussold stworzył projekt ogrodu, który na bieżąco modyfikował, tak aby był funkcjonalny dla wszystkich dzieci. Ambasadorami akcji są: Joanna Kulig, Krzysztof Hołowczyc, a w inicjatywie wspierali nas m.in.: Kamil Bednarek, Marek Piekarczyk, Artur Barciś, Anita Lipnicka, Daria Zawiałow, Bovska, Kabaret Ani Mru Mru, Michał Wiśniewski, Zespół Ajagore.

W ramach promocji akcji, zwrócenia uwagi na potrzeby i marzenia niepełnosprawnych wychowanków, 4 pracowników placówki 26 maja 2019 r. wyruszyło z Wieliczki, by w 6 dni – biegnąc i jadąc rowerem – pokonać dystans ponad 620 km przez Jędrzejów, Radomsko, Łódź, Włocławek, Grudziądz, by dotrzeć do Tczewa. Miejsce startu, Wieliczka, nie było przypadkowe. Kopalnia Soli „Wieliczka” – jeden z Patronów akcji, przekazała symboliczne bryłki soli, podwaliny pod tężnię, która stanęła w sensorycznym ogrodzie.

Do Zespołu Placówek Specjalnych w Tczewie uczęszcza 380 wychowanków, z czego blisko 60 stanowią przedszkolaki. Większość jest niepełnosprawna intelektualnie, a wielu z nich dodatkowo ma niepełnosprawność sprzężoną, np. mózgowie porażenie dziecięce, autyzm lub inne schorzenia. Ze względu na trudności w zakresie poruszania się, odbiorze i integracji bodźców, z koncentracją uwagi, zdobywaniem nowych wiadomości i umiejętności, potrzebowali miejsca, które umożliwiłyby im lepsze funkcjonowanie, dało wytchnienie po trudach terapii. Dużą część czasu spędzają w gabinetach terapeutycznych na różnego rodzaju zajęciach. Widząc ich pracę i wysiłek wkładany w ćwiczenia, postanowiono stworzyć miejsce, w którym mogliby odpocząć, pobawić się i które pełniłoby jednocześnie funkcje terapeutyczne. Osiedlowe place zabaw często nie są dostosowane do potrzeb niepełnosprawnych dzieci, więc nawet zabawa po skończeniu zajęć nie zawsze jest dla nich dostępna.

„Sensoryczny Ogród Marzeń” jest dostosowany do potrzeb dzieci poruszających się na wózkach inwalidzkich pod kątem urządzeń zabawowych, wysokości stołów czy nasadzeń, tak aby mogli dotknąć, powąchać znajdującą się tam roślinność, zerwać owoce z krzaczków, czy – siedząc w wózku – pobawić się w piaskownicy, połuścić.

Ogród został podzielony na kilka stref. Ze względu na walory użytkowe wydzielone zostały:

- strefa głośna: rekreacyjno-zabawowa, w której znajdują się bujaki na sprężynach, huśtawka bocianie gniazdo, piaskownica z zestawem piaskowym, leżak terapeutyczny, domek z drewna;
- strefa cicha: pergole, ławeczki, fontanna i tężnia solankowa, która jest najważniejszym elementem tej strefy. Jej działanie wpływa na poprawę mikroklimatu, a tym samym na wzrost odporności dzieci.

Obie strefy połączone są ścieżką sensoryczną, która wypełniona jest darami ziemi i pór roku: różnego rodzaju kamykami, korą, kasztanami, żołądziami, orzechami.

Ze względu na oddziaływanie sensoryczne w ogrodzie wydzielono:

- strefę wzroku i dźwięku, gdzie znajdują się instrumenty muzyczne, fontanny, roślinność o wyrazistych kolorach;
- strefę smaku ze szklarnią o szerokich drzwiach, tak by uczniowie na wózkach mogli mieć do niej łatwiejszy dostęp, z grillem, stołami, ławkami, krzewami owocowymi;
- strefę zapachu i dotyku z roślinnością o różnych fakturach, intensywnym aromacie.

Pobyt w sensorycznym ogrodzie to doznania zmysłowe: szum wysokich traw poruszanych przez wiatr, kojące odgłosy wody spływającej z fontann czy dźwięki dużych instrumentów muzycznych, na których grają dzieci, przykuwające wzrok barwne kwiaty, aromatyczne rośliny o różnej fakturze liści. To dotyk ogrodzenia wypełnionego kamieniami, będącego elementem ścieżki sensorycznej, zabawa w piasku czy na huśtawce. Sensoryczny ogród to miejsce do rekreacji, gdzie przy kielbasach pieczonych na grillu, warzywach z własnej szklarni, można miło spędzić czas, odpocząć i wzmocnić odporność siedząc na ławeczkach przy tętni. „Sensoryczny Ogród Marzeń” to marzenie podopiecznych, które udało się spełnić.

Na terenie Zespołu Placówek Specjalnych w Tczewie znajduje się również „Zielona Strefa Relaksu”. Miejsce do wypoczynku i terapii dla wychowanków Ośrodka Rewalidacyjno-Wychowawczego, który wchodzi w skład placówki. Inicjatywa została zorganizowana we współpracy ze Stowarzyszeniem Na Rzecz Szkolnictwa Specjalnego w Tczewie. W marcu 2018 roku odbył się sztafetowy bieg charytatywny pod nazwą „Wybiegajmy Zieloną Strefę Relaksu”. 4 pracowników szkoły i rodzic uczestniczki ośrodka, w ciągu 5 dni przebiegli po Kociewiu i Kaszubach 460 km. Dzięki wielu różnym działaniom udało się zdobyć środki na stworzenie „Zielonej Strefy Relaksu”. W akcję włączyło się wiele osób ze świata mediów i sportu, m.in.: Katarzyna Sokołowska, Agnieszka Holland, Małgorzata Kożuchowska, Danuta Stenka, Katarzyna Kolenda-Zaleska, Joanna Kulig, Krystyna Czubówna, Ewa Błaszczuk. W tym zielonym miejscu znajduje się m.in. dwupoziomowa piaskownica, z której mogą korzystać osoby na wózkach inwalidzkich, sprzęt zabawowy – huśtawka bocianie gniazdo, tablice manipulacyjne, ścianka wodna, kosze na sprężynach, leżanki.

Placówka posiada nowoczesną bazę terapeutyczno-rehabilitacyjną, m.in.: salę do Integracji Sensorycznej, salę Doświadczenia Świata, gabinety do Biofeedbacku czy Tomatisa, sale rehabilitacyjne i do hydromasażu. W szkole znajduje się basen, kręgielnia dostosowana do osób poruszających się na wózkach. Podczas zajęć na basenie prowadzona jest terapia najnowszymi

metodami (np. Masaż Watsu). Uczniowie korzystają również z zajęć animaloterapii. Poza usprawnianiem ruchowym duży nacisk położony jest na rozwój komunikacji podopiecznych, zwłaszcza tych, którzy nie są w stanie porozumiewać się werbalnie. Coraz prężniej w placówce rozwija się model aktywnej komunikacji AAC. Gabinety logopedyczne wyposażone są w najnowsze programy i urządzenia służące terapii. Podczas zajęć wychowankowie korzystają ze sprzętów wysokiej technologii np. tabletów z oprogramowaniem Movik, Boordmaker. Pracują na podstawie planów aktywności. Wdrożono gesty Makaton oraz symbole przestrzenno-dotykowe. Wszystkie sale, gabinety oznakowane są symbolami PCS, które na co dzień wykorzystywane są podczas zajęć i komunikacji. Kadra odbywa liczne szkolenia specjalistyczne z zakresu komunikacji alternatywnej i przygotowuje się do superwizji.

Placówka posiada **gabinet C-EYE** tzw. „cyberoko”, w którym podopieczni mają możliwość nauki komunikowania się z wykorzystaniem wzroku. Przygoda z C-EYE zaczęła się od nawiązania współpracy z Politechniką Gdańską, która przekazała placówce prototyp „cyberoka” do testów. W ramach udoskonalania urządzenia, dostosowywania do potrzeb korzystających z niego osób, terapeuci nawiązali współpracę z twórcami produktu. Owocem jest model EYEFEEEL, czyli moduł służący do terapii i rehabilitacji funkcji poznawczych oraz intelektualnych. Terapeuci placówki opracowali narzędzie służące do terapii i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Zespół Placówek Specjalnych w Tczewie współpracuje z ośrodkami, szkołami specjalnymi z całego świata. Podczas wizyt studyjnych, wyjazdów nauczycieli i uczniów możliwa jest stała wymiana doświadczeń, dzielenie się wiedzą, poznawanie form i metod pracy z osobami niepełnosprawnymi w innych krajach.

Placówka współpracuje ze szkołami w Republice Południowej Afryki, Gruzji, Portugalii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Rumunii, Bośni i Hercegowinie, Macedonii, Rosji, Ukrainie, Białorusi i Litwie. Wiele z podejmowanych działań nie byłoby możliwych, gdyby nie współpraca ze Stowarzyszeniem na Rzecz Szkolnictwa Specjalnego w Tczewie.

Zespół Placówek Specjalnych w Tczewie jest placówką nowoczesną, podążającą za potrzebami swoich podopiecznych i robiącą wszystko, by móc zapewnić im jak najlepszy, optymalny, stosowny do ich możliwości, start w dorosłe życie i funkcjonowanie w społeczeństwie.

Agnieszka Grzela-Opalińska

Zespół Szkół Specjalnych w Tczewie

Praca z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową oraz intelektualną na lekcjach wychowania fizycznego

Mogłoby się wydawać, że wyrównanie różnego rodzaju deficytów intelektualnych jest jedynym celem pracy placówek specjalnych. Nic bardziej mylnego. Lekcje wychowania fizycznego dla uczniów z niepełnosprawnością są bardzo potrzebne. Zajęcia ruchowe, już jako sam przerwany, wyrwanie z ławki, mają bardzo pozytywny wpływ na samopoczucie dzieci.

Prowadzę zajęcia ruchowe dla dzieci niepełnosprawnych w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Żukowie i wiem, jak korzystnie wpływają one na moich podopiecznych. Poza niekwestionowanym, zdrowotnym aspektem zajęć wychowania fizycznego, mają one również wpływ na poprawę samopoczucia ćwiczących.

Aby uatrakcyjnić lekcje, w Ośrodku wprowadzone zostały innowacje pedagogiczne, w których uczniowie chętnie uczestniczą. Wychodząc naprzeciw zainteresowaniom młodzieży w wieku szkolnym, zaproponowałem swoim podopiecznym innowację o nazwie „Ruch przez e-sporty”, która wykorzystuje nowoczesne technologie. Uczestnicy zajęć poprzez ruchy własnego ciała sterują postaciami w popularnych grach sportowych na konsolach X-box czy PlayStation. Czynności ruchowe wymagają od ćwiczących zaangażowania dużych partii mięśniowych. Zajęcia z wykorzystaniem nowych technologii pozwalają zmotywować do działania nawet najbardziej na co dzień niechętnie do ćwiczeń dzieci.



Ciekawe spojrzenie na lekcję wychowania fizycznego wprawia uczniów w dobry nastrój, który później procentuje wzrostem aktywności i koncentracji na pozostałych lekcjach.

Doskonałym przykładem edukacji włączającej na lekcjach wychowania fizycznego są zajęcia z Nordic Walking. Ta – dostępna dla każdego formy ruchu – znalazła wielu fanów. Podstawowy sprzęt zakupiony przez placówkę daje możliwość prowadzenia lekcji w sposób atrakcyjny dla uczniów. Zorganizowany niedawno „Dzień Nordic Walking” dał dzieciom bardzo dużo radości i przede wszystkim pokazał, że tak, jak każdy pełnosprawny człowiek, również i one mogą brać udział w popularnych formach rekreacji. Po raz kolejny podopieczni Ośrodka pokazali, że sport jest dla każdego.

Ciekawym pomysłem, pozwalającym naszym uczniom poczuć się częścią społeczeństwa, jest Pomorski Program Edukacji Morskiej, w którym od 2 lat bierzemy udział. Organizowane są cykliczne zajęcia na wodzie z wykorzystaniem rowerków wodnych, które na miarę możliwości uczniów, pozwalają im poczuć się jak wilki morskie. Odbywają się nie tylko lekcje praktyczne, ale również teoretyczne, zwracające między innymi uwagę na kompetencje uczniów w zakresie bezpieczeństwa podczas przebywania nad wodą oraz rozwijają ich świadomość na temat dbania o zbiorniki wodne. Niestety, pandemiczne czasy pokrzyżowały większość naszych planów na spotkania z ciekawymi ludźmi morza oraz odwiedzenie okolicznych obiektów hydrotechnicznych. Z niecierpliwością czekamy, aż realizacja tych zaplanowanych przedsięwzięć będzie w końcu możliwa.

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wyjątkowa pod każdym względem. Sprawia, że nauczyciel musi dostosować różne formy aktywności do potrzeb i możliwości dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową. Czasami to zadanie bywa wyjątkowo trudne, ale każdy trud się opłaca i przynosi satysfakcję i dziecku i nauczycielowi. Należy także pamiętać, że nasi uczniowie bardzo potrzebują aktywności ruchowej, dzięki której czują się częścią społeczności, do którego wszyscy przecież pragniemy należeć.

Mateusz Kłosowski

*nauczyciel wychowania fizycznego
w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym
w Żukowie*

XV Konferencja z cyklu „Zdrowie dzieci i młodzieży” ŚRODOWISKO – CZŁOWIEK – EDUKACJA. WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

25 listopada 2020 r odbyła się XV Konferencja z cyklu *Zdrowie dzieci i młodzieży*. „Środowisko – Człowiek – Edukacja. Wyzwania współczesności”. Jej organizatorami byli: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, Starostwo Powiatowe w Słupsku oraz Akademia Pomorska w Słupsku. Patronat honorowy nad konferencją objęli: **Mieczysław Struk** – Marszałek Województwa Pomorskiego oraz **Małgorzata Bielang** – Pomorski Kurator Oświaty. Wśród uczestników spotkania (125 osób) byli dyrektorzy, nauczyciele, pedagodzy, pielęgniarki szkolne oraz pracownicy samorządowi.

Konferencje pn.: *Zdrowie dzieci i młodzieży* organizowane są od piętnastu lat i mają na celu propagowanie działań na rzecz promocji zdrowia. Pierwszą konferencję z tego cyklu zorganizowano w 2005 roku. Dotyczyła ona diagnozy stanu zdrowia dzieci oraz młodzieży z regionu słupskiego. Zaprezentowano na niej wyniki badań przesiewowych, z których wynikało, że ok. 60 % młodych ludzi ma różnego rodzaju schorzenia. Te zatrważające dane statystyczne spowodowały, że kolejne konferencje zajmowały się różnymi aspektami zdrowia uczniów. Nadrzędnym celem wszystkich konferencji jest szeroko pojęta profilaktyka, mająca na celu zapobieganie chorobom, bądź innym niekorzystnym zjawiskom zdrowotnym, poprzez kontrolowanie przyczyn i czynników ryzyka.

Z uwagi na pandemię COVID-19 konferencja w bieżącym roku miała formę zdalną. Jej główne cele to:

- wzbudzenie refleksji w obszarze: czy antropocentryzm sankcjonuje prawa człowieka do niefrasobliwego korzystania z zasobów przyrody,
- kształtowanie przekonania o poczuciu indywidualnej i zbiorowej odpowiedzialności za stan środowiska i za zachowanie jego wartości dla przyszłych pokoleń,
- poszerzenie wiedzy dotyczącej medycznych aspektów wpływu przemian środowiskowych na stan zdrowia dzieci i młodzieży.

Wprowadzenia w obszar tematyczny dokonała **prof. Wioletta Radziwiłłowicz** wystąpieniem pt. *Współczesny antropocentryzm – od stresu środowiskowego do zaburzeń zdrowia psychicznego*. Charakteryzując epokę antropocenu **użyła określić**: epoka wyparcia, krótkowzroczności i nieodwracalnych strat, ciągła apokalipsa, lęk klimatyczny. Obecne pokolenie, jak wskazywała „nieustannie zmagają się z destrukcyjnymi oddziaływaniami środowiska – ociepleniem kli-

matu, przeludnieniem, dopływem stymulacji (hałasem, jakością światła), toksynami, katastrofami naturalnymi i przemysłowymi, zagrożeniami w miejscu pracy itp. Młodzież (pokolenie iGen) wykazuje wzmoczoną aktywność w wirtualnym świecie, odczuwając jednocześnie pustkę i odrętwienie, poszukując sensu życia. Młodzi ludzie często zadają pytania: kim jestem? po co istnieję? czego pragnę od życia?”.

Po tak trudnych rozważaniach o charakterze egzystencjalnym **profesor Zbigniew Sobisz** zaprosił uczestników konferencji na łono natury, prezentując piękne zdjęcia z wyprawy ze studentami na tereny **Słowińskiego Parku Narodowego**. W trakcie wykładu pt. *Naturalnie natura. Współczesne dylematy sozologii* wyjaśnił znaczenie słów ekologia (nauka o związkach między organizmami a otaczającym je środowiskiem) i sozologia (nauka zajmująca się problemami ochrony przyrody i jej zasobów, bada przyczyny i skutki przemian w naturalnych lub zmienionych przez człowieka układach przyrodniczych, zachodzących na skutek procesów antropogenicznych). Niestety, nie cały wykład był taki optymistyczny. W dalszej jego części mieliśmy okazję przypomnieć sobie kolejne wielkie zagrożenia ekologiczne o globalnym charakterze, które były udziałem mieszkańców Ziemi, np: płonące szyby ropy naftowej w Zatoce Perskiej, katastrofa jądrowa w Czarnobylu (1986 r.), katastrofa w japońskiej elektrowni atomowej Fukushima (2011 r.), liczne próby nuklearne i inne. Takie działania człowieka zmieniają diametralnie nasze warunki życia, często zakłócają funkcjonowanie żywych organizmów, powodują choroby a niekiedy śmierć.

O podobnych działaniach człowieka i ich negatywnym wpływie na warunki klimatyczne mówił **dr Łukasz Stankiewicz** prezentując wykład pt. *Jak mówić o przyrodzie w czasach globalnego ocieplenia*. Rok 2019 był pod względem klimatycznym przełomowy. Z jednej strony – wielkie pożary, np. w Kalifornii czy Brazylii, powodujące wielkie zmiany klimatyczne. Z drugiej strony – zmienia się myślenie o klimacie, ludzkość dostrzega te problemy, widzi ich wagę. Pojawia się zjawisko tzw. lęku klimatycznego.

Humanitaryzm międzyludzki i międzygatunkowy jako kategoria środowiskowa – to kolejny wykład zaprezentowany przez **dr Małgorzatę Obrycką**, w trakcie którego stwierdziła, iż wychowanie współczesnych pokoleń powinno być wychowaniem do humanitaryzmu. Humanitaryzm międzyludzki to „wzajemne uzna-

nie oraz współzależność, a także odpowiedzialność między nami wszystkimi”. Natomiast humanitaryzm międzygatunkowy oznacza „interpretowanie ludzkiego istnienia w kontekście innych tzw. bytów nie-ludzkich”. „Wychowanie do humanitaryzmu jest wielką zdolnością, którą należy rozwijać zarówno u dzieci, jak i dorosłych. A jest to zdolność do wspólnotowego i pełnego szacunku współistnienia” – podsumowała swoje wystąpienie dr Małgorzata Obrycka.

Medyczne aspekty wpływu przemian środowiskowych na stan zdrowia przedstawił **dr Leszek Dębicki** w wykładzie pt. *Uświadomione i nieświadomione zagrożenia zdrowotne generowane przez czynniki kulturowe, polityczne i gospodarcze transformujące układ immunologiczny człowieka*. Do głównych czynników wpływających na układ immunologiczny człowieka dr Dębicki zaliczył: wyposażenie biologiczne człowieka (aparat genetyczny dziedziczony po przodkach), własną aktywność, wpływy środowiskowe oraz wychowanie. Szczególnie podkreślił znaczenie stylu życia (w tym aktywności fizycznej) oraz właściwego odżywiania. W swoim wystąpieniu odniósł się również do pandemii, opisując mechanizm działania wirusa SARS-CoV-2, mocno podkreślając znaczenie szczepień profilaktycznych (przeciw grypie, pneumokokom oraz SARS-CoV-2).

Ostatnim punktem programu był panel dyskusyjny pn. *Dajmy głos przyszłości*, moderowany przez **Tamarę Wrone** (wicedyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Słupsku). W dyskusji udział wzięli: **Tomasz Dobrowolski** (dyrektor Przedszkola Miejskiego Integracyjnego nr 8 w Słupsku), **Anna Wolińska** (nauczyciel Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Słupsku), **Małgorzata Gierszewska** (psycholog Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Słupsku) oraz troje uczniów ze szkół ponadpodstawowych: **Julia Zielińska**, **Gniewosz Gawrych** i **Mieszko Wo-**

łyński. Edukacja ekologiczna musi mieć ciągłość na wszystkich etapach kształcenia. Trzeba uczyć dzieci szacunku do przyrody i środowiska, podkreślać jego zbawienny wpływ na zdrowie fizyczne i psychiczne. W tej kwestii nieocenioną rolę spełnia rodzina. Tu kształtują się prawidłowe nawyki. Dzieci obserwują zachowania rodziców i naśladują je. Pedagodzy, na poszczególnych etapach kształcenia, dostosowują metody i formy edukacji ekologicznej do wieku i możliwości percepcyjnych wychowanków. Nieutralne nawyki ulegają wygaszeniu w trakcie rozwoju osobniczego. Przedstawiciele Pokolenia Z: Julia, Mieszko i Gniewko są przykładem młodych ludzi doskonale wyedukowanych ekologicznie, z prawidłowymi nawykami, rozumiejący swoją rolę w społeczeństwie. W swoich działaniach proekologicznych nie są sami, często jednak napotykają na opór środowiska. Nie zrażają się tym, inicjują kolejne działania, dbając o to, żeby one były codziennością a nie jedynie akcyjnymi incydentami. Dorosłych (w tym pedagogów, rodziców, decydentów) proszą o wsparcie swoich działań.

„Małe kroki, wielkie skoki” – to dewiza życiowa Mieszka – ucznia Zespołu Szkół Agrotechnicznych w Słupsku. Na zarzuty Julii, że nie mamy czasu na powolne działania, odpowiada natychmiast, że „małe” – wcale nie znaczy powolne. Zrobimy z ekologii codzienność. Młodzi ludzie – Pokolenia Z – są pomysłowi, twórczy i kreatywni. Pozwólmy im działać, okażmy wsparcie, doradzajmy jak mają realizować swoje pomysły. A wszystko dla dobra nas wszystkich i środowiska w którym żyjemy.

Irena Czyż

*konsultant ds. promocji zdrowia i aktywności sportowej
oraz przedmiotów przyrodniczych
w ODN Słupsk*



Profesor Barbara Woynarowska, dr hab. Magdalena Woynarowska-Sołdan
„Szkoła Promująca Zdrowie”, Warszawa: ORE, 2019

Podręcznik jest efektem wieloletnich doświadczeń w tworzeniu i rozwijaniu szkoły promującej zdrowie w Polsce. Powstał we współpracy z koordynatorami wojewódzkich i rejonowych sieci szkół promujących zdrowie, a także szkolnymi koordynatorami promocji zdrowia. Składa się z dwóch części i Aneksu: ♦ W *Części I* przedstawiono koncepcję SzPZ, aktualny jej model i standardy. Omówiono etapy tworzenia takiej szkoły ze szczególnym uwzględnieniem planowania i ewaluacji działań. Opisano infrastrukturę dla wspierania działań szkół podejmujących realizację programu SzPZ. ♦ *Część II* zawiera narzędzia do autoewaluacji w SzPZ. Omówiono zasady przeprowadzania ewaluacji, metody oceny działań określonych w czterech standardach SzPZ i ich efektów. Zamieszczono formularze i kwestionariusze badań, instrukcje i materiały pomocnicze. ♦ W *Aneksie* zamieszczono słownik podstawowych terminów oraz materiały, które uznano za przydatne dla osób zainteresowanych promocją zdrowia w szkole.

Ze strony: <https://www.ore.edu.pl/2019/12/nowe-wydanie-poradnika-szkola-promujaca-zdrowie/>



PORADNIK online

Konferencja Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej już za nami

W dniach 19-20 listopada 2020 r. odbyła się XXVI krajowa konferencja Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE) pod hasłem „**Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej**”.

Organizatorami konferencji byli: PTDE, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie oraz Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie.

Motyw przewodni konferencji, w której brali udział zarówno przedstawiciele świata nauki, konsultanci z ośrodków doskonalenia nauczycieli, doradcy metodyczni, jak i sami nauczyciele wymusiła panująca sytuacja epidemiczna w Polsce, która spowodowała przejście edukacji w zupełnie inny model kształcenia tj. kształcenie zdalne. Spotkanie entuzjastów dydaktyki odbyło się również w sposób zdalny. Jak podają organizatorzy: „Potrzebne jest aktualizowanie wiedzy o uczniu, jego środowisku, samoocenie i aspiracjach, warunkach uczenia się w domu i w szkole. Najważniejszym wyzwaniem dla diagnostyki edukacyjnej jest opisanie zależności wyniku uczenia się od przebiegu uczenia się w określonych warunkach i poszukiwanie optymalnych rozwiązań.”

Konferencja dała możliwość przedstawienia wyników badań z szeroko pojętej diagnostyki edukacyjnej, ale była też dobrą okazją do wymiany doświadczeń w kręgu specjalistów – badaczy, ale i praktyków – nauczycieli uczących w polskiej szkole. Zamysłem organizatorów jest niewątpliwie budowanie platformy porozumienia między jedną i drugą grupą badaczy, między teoretykami a praktykami. Dużym zainteresowaniem cieszyła się sesja plenarna poświęcona kształceniu zdalnemu. Organizatorzy temu zagadnieniu przeznaczyli również dodatkowo jedną z sekcji tematycznych, licząc tutaj także na wymianę doświadczeń oraz upowszechnianie dobrych praktyk nie tylko w zakresie prowadzenia lekcji zdalnych, ale też diagnozy ich skuteczności.

Uczestnicy konferencji wysłuchali 43 wystąpień. W programie zaplanowano cztery sesje plenarne, które poświęcone były zagadnieniom ukrytym pod wymownie brzmiącymi tytułami: szkoły i wyniki, środowisko ucznia, kształcenie zdalne, horyzonty diagnostyki edukacyjnej. Odbyło się również 8 sekcji tematycznych. Uczestnicy mieli możliwość wysłuchania m.in. wykładów **prof. B. Niemierki** (Uniwersytet SWPS w Sopocie) – *Co mi się zdaje, że wiem o diagnostyce edukacyjnej. Jesienne refleksje*, **prof. Krzysztofa Ko-**

narzewskiego – *Czy popularność technikum jest zasłużona?*, **dr hab. Romana Dolaty** (Uniwersytet Warszawski) – *Szkola wobec nierówności społecznych*, **dr hab. Roberta Zakrzewskiego i Magdaleny Pawlak** (Uniwersytet Łódzki) – *Wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej z chemii reprezentowane w arkuszach maturalnych z chemii w latach 2015-2020*.

Wszyscy uczestnicy z niecierpliwością wyczekiwali wystąpienia prof. B. Niemierki, który powiedział między innymi: „Profesjonalizm diagnozy to ujmowanie zjawisk w szerokim kontekście, przekraczającym wyobrażenia laików. Polega na zestawianiu wyników wielu pomiarów, z których każdy jest obciążony błędami”. I dalej mówiąc o pomiarze: „Wielostronność uczenia się prowadzi do wniosku, że pomiar w edukacji powinien mieć charakter sprawdzający (criterion-referenced), a nie różnicujący (norm-referenced). To znaczy, że osiągnięcie pewnej kolekcji celów kształcenia, a nie wyprzedzanie rówieśników na wyznaczonej trasie jest w nim pierwszoplanowe”. Jak twierdzi prof. Niemierko „W naszym kraju pomiar sprawdzający jest chlebem codziennym pedagoga”.

Sekcje tematyczne poświęcone były diagnostyce w obrębie przedmiotów humanistycznych, przyrodniczych, przedmiotu matematyka, ale też ogólnie pojętemu: nauczaniu, szkole, kształceniu zdalnemu i perspektywom diagnostyki edukacyjnej. W spotkaniach sekcji tematycznych swoje wystąpienie mieli również przedstawiciele Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku tj. **Jerzy Paczkowski** (*Kreatywność uczniów – na przykładzie zadań matematycznych Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza, Matematyczna przestrzeń edukacyjna – na podstawie egzaminu ósmoklasisty*) i **Anna Kreft** (*Potrzeby nauczycieli w zakresie nauczania zdalnego*).

Wszystkie wystąpienia prelegentów będzie można znaleźć w publikacji pokonferencyjnej dostępnej w formie książkowej, zostały one zamieszczone na stronie internetowej PTDE. Zachęcamy do lektury. Jak podali w przedmowie do publikacji pokonferencyjnej Maria Krystyna Szmigel i Bolesław Niemierko: „Pandemia zmusza nas wszystkich, uczestników i organizatorów konferencji, do szczególnego wysiłku, ale nie redukuje ambicji. Dzieje nauki pokazują, że w czasach zamętu i separacji rodzą się śmiało projekty zmian społecznych. To dotyczy także edukacji wytraconej z rutynowych działań i szukającej nowych dróg.”

Pozostaje mieć nadzieję, że wypracowane w trakcie konferencji rozwiązania, skuteczne sposoby diagnozo-

wania, inne realizacje wynikające z przeprowadzonych badań przez praktyków i teoretyków będą miały wpływ na poprawę jakości pracy z uczniami. Kolejna konferencja już za rok.

dr Anna Kreft

*konsultant do spraw diagnozy przedmiotowej,
pracy z uczniem zdolnym i edukacji przyrodniczej
w ODN w Słupsku*

Diagnostyka edukacyjna w Słupsku

25 listopada 2020 r. w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku odbyła się konferencja pod hasłem „**Diagnostyka edukacyjna dziś – szanse rozwoju**”. Tematem przewodnim spotkania była diagnoza przedmiotowa. Honorowy patronat nad konferencją objęło Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE). W konferencji uczestniczyła duża grupa dyrektorów, nauczycieli, pedagogów (ponad 70 osób) z miasta Słupsk, Gdańsk, powiatów: bytowskiego, chojnickiego, człuchowskiego, gdańskiego, kartuskiego, kościerskiego, kwidzyńskiego, słupskiego, lęborskiego, starogardzkiego i wejherowskiego, ale też z województwa zachodniopomorskiego i małopolskiego. Zainteresowanie diagnostyką edukacyjną wśród nauczycieli, które przejawiało się poprzez rokrocznie organizowaną sieć współpracy i samokształcenia poświęconą rozważaniom wyłącznie w tej tematyce, jak również poprzez zgłaszane zapotrzebowania na szkolenia na terenie szkoły w tym zakresie przyczyniło się do podjęcia trudu organizacji tej konferencji dla dużo większej grupy uczestników przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku. Zaplanowano dwa wykłady plenarne oraz przedstawienie przykładów dobrych praktyk ze szkół w Słupsku i w Gdańsku.

Wystąpienia plenarne wygłosiła **dr Anna Kreft** – konsultant ODN w Słupsku – na temat: *Diagnoza przedmiotowa* oraz **dr Henryk Szaleniec** – przewodniczący PTDE – na temat: *Jak egzaminy zewnętrzne wpływają na wewnątrzszkolne ocenianie i praktykę szkolną*. W dalszej części spotkania przedstawione zostały dobre praktyki pomorskich szkół na temat diagnozowania na przykładzie szkoły podstawowej i liceum. Artykuły wymienionych autorów, dotyczące poruszanych zagadnień diagnostycznych, zostały zamieszczone w bieżącym numerze „Informatora Oświatowego”.

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 50 im. Emilii Plater w Gdańsku – **Dorota Chojna** przedstawiła realizowane z powodzeniem w szkole systemowe rozwiązania w zakresie diagnozowania przyczyniające się do rozwoju uczniów. Na system badania osiągnięć uczniów składają się – jak przedstawiła D. Chojna – analizy wyników badań zewnętrznych i wewnętrznych (egzaminy próbne, egzamin ósmoklasisty, badanie lo-

Literatura:

- XXVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej. Kraków/Warszawa 2020. <http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=766> dostęp 30.11.2020 r.

sów absolwentów, analiza wyników nauczania, analiza sukcesów uczniów konkursach, zawodach, olimpiadach itd.), ale też porównania osiągnięć edukacyjnych z wynikami egzaminu zewnętrznego (analiza porównawcza egzaminu zewnętrznego z wynikami z poprzednich lat, w porównaniu do kraju, województwa, powiatu, miasta, jak też analiza porównawcza wyników egzaminu szkoły, klas, poszczególnych uczniów w porównaniu do wyników egzaminu próbnego czy klasyfikacji końcowej).

Natomiast dyrektor II Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. A. Mickiewicza w Słupsku – **Mariusz Domański** podał sposoby diagnozowania przedmiotowego realizowane w swojej szkole, które przyczyniają się do utrzymywania stale wysokiej pozycji szkoły i w sposób jednoznaczny wpływają na jakość kształcenia. Sposoby diagnozowania w liceum również mają systemowe rozwiązania. M. Domański podkreślił dodatkowo znaczenie badania diagnozującego poziom znajomości języków obcych po niższym etapie edukacyjnym (obecnie szkole podstawowej poprzednio gimnazjum) przeprowadzanego dla uczniów klas I w sierpniu na corocznym biwaku integracyjnym (w bieżącym roku ze względu na sytuację epidemiczną w dniu 1 września), ale też znaczenie diagnozy przeprowadzanej z języka obcego do kontynuacji, ale również z drugiego języka do wyboru (liczba zainteresowanych). Celem diagnozy jest analiza umiejętności językowych nowych uczniów i stopnia opanowania podstawy programowej poprzedniego etapu edukacyjnego. Celem badania jest poznanie poziomu wiedzy z poszczególnych języków obcych. Wyniki pozwalają na przydzielenie uczniów do odpowiedniej grupy językowej.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku planuje organizację cyklicznych konferencji (raz do roku) dla osób zainteresowanych szeroko rozumianą diagnostyką edukacyjną.

dr Anna Kreft

*konsultant do spraw diagnozy przedmiotowej,
pracy z uczniem zdolnym i edukacji przyrodniczej
w ODN w Słupsku*

Vademecum czy antidotum?

– czyli rzecz o radzeniu sobie w sytuacjach trudnych...

Vademecum czy antidotum? – czyli rzecz o radzeniu sobie w sytuacjach trudnych. Pod takim, nieco enigmatycznym tytułem zamieściłam, w bieżącym roku szkolnym, pomysły merytorycznego i metodycznego wsparcia nauczycieli w ramach długofalowego programu szkoleniowego.

Bazując na swoich dotychczasowych doświadczeniach zawodowych – w roli konsultanta, pedagoga, terapeuty zajęciowego – dostrzegłam potrzebę kontynuowania działań w zakresie podążania za nauczycielem, rodzicem i uczniem, w sytuacjach, jakie narzuciła nowa rzeczywistość. Sytuacjach rozumianych jako kryzys funkcjonowania społecznego (tego w dotychczasowych rolach społecznych) oraz psychicznego (w sferze najgłębszych doznań emocjonalnych).

Zawsze działania naszej placówki doskonalenia nauczycieli wychodziły naprzeciw potrzebom swoich klientów. I tak, w okresie szalejących nawałnic (2017/2018), pomogliśmy poznać tajniki działań w zakresie psychotraumatologii wczesnego reagowania oraz strategii zaradczych, gwarantujących efektywne wsparcie dzieci i młodzieży w sytuacjach kryzysowych. W kolejnych latach pochylił się nad problemami komfortowego samopoczucia nauczycieli, poczucia bezpieczeństwa podczas rozpoznawania, profilaktyki i podejmowania interwencji w sytuacjach kryzysowych. Aż tu, w roku szkolnym 2019/2020, zupełnie niespodziewanie, pojawiło się następne ogromne zagrożenie i wyzwanie – pandemia, a z niej wynikająca przymusowa izolacja i konieczności zmian w funkcjonowaniu instytucji oświatowych. Instytucja to **LUDZIE**: nauczyciele, uczniowie i rodzice. To również pracownicy organów prowadzących i nadzorujących, a przede wszystkim dyrektorzy szkół i placówek, którzy – z dnia na dzień – musieli stać się odważnymi, niezłomnymi **STRATEGAMI**. To ogromne i trudne wyzwanie!

Myślę, że w czasie wakacji, skrycie łudziliśmy się, że to wszystko już przemija, że wkrótce się zakończy i za moment wrócimy do znanej i oswojonej rzeczywistości. Po wakacjach, z niepokojem i jednocześnie nadzieją na normalność, powróciliśmy do pracy – do naszych placówek, uczniów, kolegów i koleżanek. I cóż... Niestety nic z tego. Ponownie przyszło nam powrócić do zdalnego nauczania, próbować podejmować, niestety nie tylko wirtualną, odpowiedzialność za funkcjonowanie naszych uczniów i wychowanków. Jest to szczególnie trudne w przypadku uczniów wkraczających w kolejny etap edukacyjny. I właśnie w tych okolicznościach, na podstawie werbalizo-

wanych i wizualizowanych przez Państwa potrzeb – w zakresie zdobywania wiedzy, aktualizowania zawodowych doświadczeń – przyszła mi do głowy myśl, że przecież to już było, że tyle już umiemy i wiemy... A jednak tak zwyczajnie, po ludzku, wciąż mamy obawy, czy to co robimy jest wystarczające i skuteczne we wspieraniu podopiecznych w rozwoju, a także w obecnym kryzysie.

Zacząłam zastanawiać się, co w tej szkolnej rzeczywistości jest już dla Was – nauczycieli, wychowawców, specjalistów – specyficznym **vademecum** (łac. vade mecum – „pójdź ze mną”); zbiór podstawowych informacji z danej dziedziny, najczęściej o charakterze praktycznym; kompendium wiedzy), po które odważnie wszyscy sięgamy, a gdzie uratuje nas już tylko **antidotum** (i to niekoniecznie w dosłownym znaczeniu słownikowym, jako odtrutka mająca zdolność neutralizacji lub zmniejszenia toksyczności trucizny). Przecież nie tylko uczniowie i rodzice tkwią w kryzysie...

W literaturze specjalistycznej zgodnie definiuje się cechy **kryzysu**, jako **zjawiska bardzo demokratycznego**, bo dotyczącego wszystkich ludzi, z jednakowym zakłóceniem równowagi osobistej jednostki.

Cechy kryzysu:

- Jest normalnym zjawiskiem w toku życia człowieka.
- Może spotkać każdego.
- Jest zjawiskiem indywidualnym i subiektywnym.
- Polega na postrzeganiu sytuacji jako niemożliwej do rozwiązania.
- Występuje, gdy jednostka napotyka trudność, której nie może rozwiązać za pomocą dotychczasowych sposobów.
- Zakłóca równowagę jednostki.
- Uniemożliwia realizację potrzeb i celów życiowych.
- W zależności od okoliczności wyróżniamy różne rodzaje kryzysów.
- Przebiega fazowo.
- Może być zjawiskiem prowadzącym do pozytywnych zmian i rozwoju jednostki.

Z badań WHO z 2011 roku wynika, iż „Wiele czynników ma wpływ na to, jak dana osoba zareaguje na kryzys. Należą do nich indywidualne doświadczenia z przeszłości, stan zdrowia jednostki, wiek, wsparcie osób znaczących, nawet podłoże kulturowo-religijne czy też natura zdarzenia, którego dana osoba doświadcza”. Moim zdaniem oznacza to, że każdy z nas – w doświadczanej sytuacji kryzysu – potrzebuje i powinien indywidualnie pochylić się nad własnymi zasobami: potencjałem, deficytami, zahamowaniami. Jest to

konieczne, jeśli mamy stanowić wsparcie dla innych osób. Musimy przy tym pamiętać, że zawód nauczyciela jest **zawodem szczególnym**, bo **zawodem zaufania społecznego**. Charakteryzuje go przede wszystkim praca **z i dla** drugiego człowieka – przede wszystkim ucznia. Tym samym, jednym z najtrudniejszych zadań jest zmierzenie się z emocjami podopiecznych, szczególnie, że reakcje w obliczu kryzysu są bardzo indywidualne, a co za tym idzie – trudne do przewidzenia.

Pojawia się zatem pytanie: **w jaki sposób placówka doskonalenia może wesprzeć szkoły i nauczycieli w tych trudnych sytuacjach?** Odpowiedzi starała się udzielić dr Lidia Zabłocka-Żytka – specjalista, psycholog kliniczny, psychoterapeuta, podczas wystąpienia na webinarium nt. *Rola placówek doskonalenia nauczycieli w przygotowywaniu szkół i poradni do właściwego reagowania w sytuacji trudnej, kryzysowej i traumatycznej*, (ORE Warszawa, 05.11.2020).



Przyglądając się prezentowanemu przez prelegentkę schematowi graficznemu (*patrz powyżej*) miałam poczucie, że rzeczywiście oddaje on istotę zależności instytucjonalnej w procesie wspierania nauczycieli.

W projekcji dr Lidii Zabłockiej-Żytka rola placówek doskonalenia ma polegać na:

1. monitorowaniu i bieżącej analizie potrzeb;
2. szkoleniach poszerzających wiedzę i umiejętności dotyczące diagnozy sytuacji trudnej oraz radzenia sobie z nią (np. poszukiwanie pomocy w sytuacji pandemii);
3. organizowaniu i/lub moderowaniu koleżeńskich grup superwizyjnych;
4. włączaniu pracowników szkoły oraz PPP do organizacji i tworzenia szkoleń dla własnych grup zawodowych.

Realizując zadania konsultanta ds. opieki, wychowania i profilaktyki, nie mam ambicji być dla Państwa „parasolem ochronnym”, jednak symbol „dachu nad głową” do mnie przemawia. Ten „dach” kojarzy mi się z zaufaniem, **o które** – w kontaktach i relacjach z Wami – wciąż zabiegamy. Zachęcam zatem serdecznie do korzystania z naszego wsparcia, pamiętając, że jesteśmy dla Was, ale też jesteśmy jednymi z Was – ludźmi pracującymi w kryzysie.

Myślę, że warto pamiętać, iż każdy z nas – chcąc być **wsparciem, interwentem czy „pomagaczem”** w różnorodnych relacjach (rodzinnych, przyjacielskich, zawodowych,...) – powinien pokornie przyjąć maksymę starożytnych myślicieli: *Medice, cura te ipsum...* – **Lekarzu, ulecz najpierw siebie...**, czego Państwu i sobie życzę.

Renata Kołosowska

konsultant ds. wspomagania nauczycieli
w zakresie opieki, wychowania i profilaktyki
w ODN w Słupsku

Bibliografia:

- Ciszewska K., Żyża S., *Wspomaganie szkół w zakresie interwencji kryzysowej*, PORADNIK ORE, Warszawa 2015
- Żebrowski J., *Sylwetka osobowościowa i powinności współczesnego wychowawcy*, Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne, z. 31
- Zabłocka-Żytka L., *Rola placówek doskonalenia nauczycieli w przygotowywaniu szkół i poradni do właściwego reagowania w sytuacji trudnej, kryzysowej i traumatycznej*, ORE, Warszawa 05.11.2020



Eduinnowacje XXI wieku Indywidualizacja nauczania

W kolejnym artykule z cyklu *Eduinnowacje XXI wieku* pragnę przybliżyć zagadnienie indywidualizacji (personalizacji) nauczania. Temat doskonale znany jest nauczycielom pracującym z uczniami o różnorodnych deficytach, a także nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Czy jednak indywidualizacja nauczania stosowana jest na kolejnych etapach edukacyjnych? A przecież, zgodnie z przepisami prawa oświatowego¹, indywidualizacja nauczania powinna obejmować wszystkich uczniów.

Warto zauważyć, że dzisiejszy świat staje się coraz bardziej „krojony na miarę”. Praktycznie każdy aspekt życia jest dostosowany do użytkownika: zaczynając od konsumpcji (np. dieta: białkowa, dla zapracowanych, dla wegetarian, bezglutenowa), poprzez ubranie (preppy, styl klasyczny, casualowy, sportowy), po samochody (sportowe, rodzinne, dla kobiet, dla biznesmenów). A to tylko kilka przykładów z codzienności, które uświadamiają nam, że nie inaczej winno być w szkole. Ujednolicona edukacja, działająca „po omacku”, bez diagnozy stylu uczenia się uczniów, to przeżytek, który – jako dominująca metoda pracy w szkole – powinien znaleźć się w archiwum praktyk edukacyjnych i sali (nie)pamięci.

Sama koncepcja indywidualizacji kształcenia pojawiła się na początku XIX wieku. Prekursorem tej idei była H. Parkhurst, autorka książki pt. „Wykształcenie według planu daltońskiego”². Autorka odwołuje się w niej do daltońskiego planu laboratoryjnego, według którego każdy uczeń powinien móc zdobywać wiedzę według własnego planu kształcenia. Plan ten winien być odpowiedzią na jego indywidualne potrzeby, zdolności oraz zainteresowania. Celem realizacji planu daltońskiego jest przygotowanie ucznia do dorosłego życia, w którym będzie samodzielny, prospołeczny oraz odpowiedzialny za siebie i innych.

Według H. Parkhurst indywidualizacja kształcenia polega na dostosowaniu całego systemu: programu kształcenia i środowiska nauczania przez lub dla uczących się, aby spełnić odmienne potrzeby i aspiracje edukacyjne. Dziś ideę indywidualizacji kształcenia, w ujęciu ogólnym, postrzega się jako alternatywę dla rozwiązań uniwersalnych, stosowanych w szkolnictwie, w których nauczyciele mogą realizować dany program kształcenia obejmujący wszystkich uczniów,

posługując się tymi samymi poleceniami, zadaniami i metodami oceny, bez konieczności wprowadzania znaczących zmian w odniesieniu do indywidualnych uczniów. W literaturze przedmiotu możemy spotkać również określenie „kształcenie zorientowane na ucznia”³. System taki zakłada, że głównym kryterium podczas podejmowania istotnych decyzji edukacyjnych i instytucjonalnych są indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów, które mają pierwszeństwo przed rozwiązaniami logistycznymi prostszymi do zrealizowania dla nauczycieli i szkół. Koncepcja personalizacji znajduje powszechne zastosowanie w e-nauczaniu.

Ben Williamson, starszy specjalista ds. badań Futu-relab, w swoim raporcie odnotowuje, że „Obecny program nauczania nie w pełni przygotowuje uczniów do życia w przyszłym świecie”. Jednocześnie wskazuje, iż programy nauczania powinny być na tyle elastyczne, aby uczeń podczas edukacji mógł realizować swój rozwój emocjonalny, połączony z wartościami społecznymi i jeszcze znaleźć czas na realizację podstawowych przedmiotów. W raporcie zwraca uwagę na to, iż system edukacji „Powinien brać pod uwagę potrzeby wszystkich uczących się, ale także różnicę w indywidualnych stylach uczenia się i stopień personalizacji, jaki preferuje każdy z uczniów. Musi wartościować i wspierać profesjonalny rozwój nauczycieli. Oczywiście wyzwania projektowania nauczania są poważne i nie można się spodziewać, że zmiany nastąpią z dnia na dzień”⁴.

Psychologowie i pedagodzy, zajmujący się efektywnym uczeniem się oraz inni badacze tematu – praktycy, są przekonani, że każdego można nauczyć wszystkiego. Trzeba tylko dobrać odpowiednie narzędzia. Najprościej rzecz ujmując, osobiste style nauki zależą od dominującego zmysłu. Można więc mówić o wzrokowcach, słuchowcach, osobach o dominacji ruchowej czy uczuciowej. Każdy z nich ma swoje ulubione „kanały”, dzięki którym treści docierają efektywniej oraz takie, które blokują przyswajanie jakichkolwiek informacji⁵.

Warto w tym miejscu odwołać się do teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera⁶. Autor wskazuje, że każdy człowiek ma przynajmniej osiem ośrodków

3. Kruszewski K., Indywidualizacja kształcenia, W: Sztuka nauczania: podręcznik akademicki. [T. 1], Czynności nauczyciela, pod red. Krzysztofa Kruszewskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993

4. Raport „Podstawa programowa i innowacje w nauczaniu: zmiana praktyki szkolnej i personalizacja” (<https://www.nfer.ac.uk>; dostęp: 25.11.2020).

5. Kotarba-Kańczugowska M., Nauczanie wielozmysłowe podstawą indywidualizacji procesu kształcenia W: Poradnik nauczyciela / red. prowadzący Elżbieta Tołwińska-Królikowska, Wydaw. Raabe, Warszawa 2010.

6. Gardner H., Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, Poznań 2002.

inteligencji (językowo-lingwistyczna, ruchowo-cieleśna-kinestetyczna, matematyczno-logiczna, wizualno-przestrzenna, przyrodniczo-naturalistyczna, muzyczna, interpersonalna, intrapersonalna-autorefleksyjna), które kształtowane i rozwijane zwiększają możliwości uczenia się, mają istotny wpływ na rozwój osobowościowy. Chcąc realizować teorię Gardnera, nauczyciel powinien zrezygnować z jednego stylu nauczania dla wszystkich uczniów. Proces edukacyjny powinien być „skonfigurowany”, tzn. dostosowany do profilu uczącego się, zapewniając mu dobór odpowiednich metod i form pracy.

Współczesna szkoła, chcąc skutecznie indywidualizować pracę z każdym uczniem, powinna uwzględniać wiedzę o uczeniu się, nie tylko z psychologii poznawczej i rozwojowej, ale także z badań nad mózgiem. Wykorzystując badania z neurobiologii, neurodydaktyki – nauczyciel powinien poszukiwać praktycznych sposobów w doskonaleniu procesu dydaktycznego. Mózg aktywizuje się w związku z pytaniami, na które sam uczący się chce znaleźć odpowiedź. Dlatego badacze mózgu sugerują odejście od traktowania uczniów jako tylko odbiorców wiedzy⁷. Odkrycie pod koniec XX wieku neuronów lustrzanych dowodzi, jak ważne znaczenie dla ucznia ma naśladowanie osoby działającej i udane relacje pomiędzy nim i nauczycielem, a także kolegami w grupie. Tego nie zastąpi podręcznik czy komputer.

Indywidualizacja przejawia się w dostosowywaniu do potrzeb i możliwości uczniów strategii edukacyjnych i wychowawczych, wykorzystywanych w codziennej pracy, na wszystkich zajęciach prowa-

7. Dobrołowicz J., Uczeń zdolny w szkole, „Psychologia w szkole” 2004, nr 3.

dzonych przez nauczycieli. Pedagog powinien umożliwić uczniom wybór sposobów osiągania celów i metod zdobywania wiedzy i umiejętności, poprzez dostosowywanie metod i form pracy, tempa zajęć, tak by zarówno angażować każdego ucznia z osobna, jak i organizować pracę całej klasy. Indywidualizacja jest przede wszystkim sposobem pracy z każdym uczniem⁸.

Podsumowując – jestem przekonany, że już najwyższy czas na poszukiwanie nowego modelu funkcjonowania polskiej szkoły. Szkoły, która będzie w kluczowych obszarach funkcjonowania człowieka zwierciadłem zmian cywilizacyjnych.

Mariusz Domański

dyrektor

II Liceum Ogólnokształcącego

im. Adama Mickiewicza

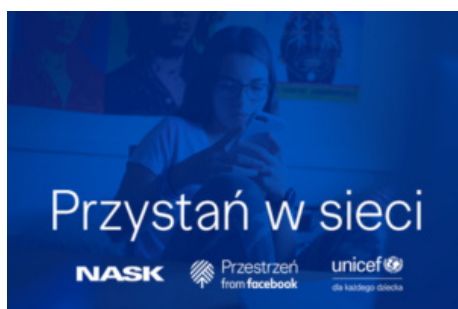
w Słupsku

Bibliografia dla zainteresowanych tematem:

1. Dryjas Katarzyna, Wrobel Anna, „Plan daltoński odpowiedzią na indywidualizację w nauczaniu”, Meritum 2012 nr 1.
2. Bałachowicz Józef, „Indywidualność ucznia i szanse jej rozwoju w procesie kształcenia zintegrowanego”, Nauczanie Początkowe: kształcenie zintegrowane 2012/2013 nr 3.
3. Lewandowska-Muller Anna, „Indywidualizacja nauczania: praktyczne inspiracje”, Życie Szkoły 2012 nr 1.
4. Lubańska Małgorzata, „Czym jest indywidualizacja nauczania – próba definicji”, Oblicza Edukacji 2009 nr 34.

8. Więckowski R., Nauczanie zróżnicowane, jego istota, sposoby urzeczywistnienia W: Więckowski Ryszard Pedagogika wczesnoszkolna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

Projekt edukacyjny „Przystań w sieci”



w sieci” i razem ze swoimi uczniami skorzystaj z bezpłatnych kursów e-learningowych w ramach sześciu modułów: (1) prywatność w sieci, (2) cyberprzemoc, (3) cyberzagrożenia, (4) nielegalne i szkodliwe treści w internecie, (5) cyfrowe ślady i reputacja online, (6) fałszywe informacje.

Więcej informacji: <https://przystanwsieci.pl/>



SCAN ME

Odczarujmy HIV/AIDS!

1 GRUDNIA – ŚWIATOWY DZIEŃ WALKI Z AIDS



Na terenie miasta i powiatu słupskiego działa Punkt Konsultacyjno-Diagnostyczny, w którym można wykonać anonimowe badanie na obecność wirusa HIV.

Punkt znajduje się na terenie Wojewódzkiego Szpitala Specjalistycznego, ulica Hubalczyków 1, budynek H. Dyżury Punktu to środa od 15:30 do 18:30 oraz pierwsza sobota miesiąca od 09:00 do 15:00.

W dobie walki z COVID-19 zapomnieliśmy o istnieniu innych wirusów. Jednym z nich jest wirus HIV. Zakażenie ludzkim wirusem niedoboru odporności (ang. human immunodeficiency virus) ma wiele twarzy.

Z raportu Europejskiego Centrum Kontroli i Prewencji Chorób wynika, że na terenie Unii Europejskiej rocznie odnotowuje się nawet dwa razy więcej zakażeń HIV niż pod koniec lat 90. Sytuacja ta dotyczy też Polski. Co prawda mamy mniej zakażeń niż w innych krajach, ale z roku na rok ich liczba rośnie. Osiemset nowo wykrytych zakażeń rocznie i nawet do 70 proc. zakażonych HIV, którzy o tym nie wiedzą – tak zdaniem Komisji Europejskiej wygląda statystyka dla Polski.

Wiadomość o zakażeniu oznacza dla wielu moich pacjentów koniec ich marzeń i planów życiowych. Tymczasem jest to początek nowej drogi. Dzisiaj zakażony pacjent jest w komfortowej sytuacji. Może skorzystać z bezpiecznej i skutecznej terapii. Mówimy tu o funkcjonalnym wyleczeniu, co oznacza, że osoba żyjąca z HIV ma rodzinę, zdrowe dzieci, pracuje zawodowo, ma możliwość pełnego i twórczego życia, pod warunkiem odpowiednio wdrożonego leczenia przez lekarzy specjalistów.

W jaki sposób można zakazić się HIV?

Są trzy drogi zakażenia:

- niezabezpieczony kontakt seksualny,
- dożylnie przyjmowanie środków psychoaktywnych, kiedy igła, strzykawka nie jest stosowana jednorazowo,
- w czasie ciąży, podczas porodu lub karmienia piersią przez matkę zakażoną HIV.

Zakażenie może nastąpić zarówno po jednorazowym stosunku seksualnym, jak i po którymś z rzędu. Wirus występuje w znacznych ilościach we krwi, nasieniu i wydzielinie z żeńskich narządów płciowych, natomiast niewielkie ilości i nie u wszystkich zakażonych wykrywa się w ślinie, łzach i moczu. Zakażenie może nastąpić wówczas, gdy dochodzi do bezpośredniego kontaktu materiału zakaźnego z błonami śluzowymi lub poprzez uszkodzoną skórę.

W Polsce najwięcej zakażeń jest wśród osób utrzymujących ryzykowne kontakty seksualne. Wbrew

obiegowym opiniom mogą być to zarówno mężczyźni uprawiający seks z mężczyznami, jak i osoby heteroseksualne. Przy czym, o ile pierwsi są świadomi ryzyka i częściej się badają, o tyle drudzy nie badają się i nie odnoszą ryzyka zakażenia do siebie.

Badania w kierunku zakażenia HIV można w Polsce wykonać w ramach dwu odrębnych systemów testowania:

- ze wskazań medycznych i na podstawie skierowania od lekarza,
- dobrowolnego zgłaszania osoby zainteresowanej do Punktów Konsultacyjno-Diagnostycznych, współorganizowanych przez organizacje pozarządowe i rządowe.

Na terenie miasta i powiatu słupskiego działa Punkt Konsultacyjno-Diagnostyczny. Badając się w PKD zachowujesz anonimowość. Nie musisz podawać swojego imienia i nazwiska, czy innych danych, ani przedstawiać żadnych dokumentów. Trzeba być jednak osobą pełnoletnią. W Punkcie można porozmawiać z doradcą, który pomoże ustalić, czy rzeczywiście wystąpiło ryzyko zakażenia i potrzebne jest badanie. Doradca odpowie też na pytania dotyczące HIV i AIDS oraz innych chorób przenoszonych drogą płciową. Sam test (tak zwany test przesiewowy) polega na pobraniu niewielkiej ilości krwi, w której poszukuje się antygeny wirusa i przeciwciał skierowanych przeciw wirusowi. Krew jest pobierana przez pielęgniarkę zawsze przy użyciu sterylnych, jednorazowych igieł i strzykawek. Nie trzeba być na czczo. Wynik jest gotowy do odebrania – w zależności od punktu – nazajutrz lub po kilku dniach.

Zakażenie HIV oznacza, że w organizmie człowieka znajduje się wirus nabytego niedoboru (upośledzenia) odporności. Wirus mnoży się i niszczy układ odpornościowy zakażonej osoby, który po pewnym czasie przestaje chronić organizm przed chorobami. Zakażenie HIV nie daje charakterystycznych objawów. Jeśli nie zrobi się testu diagnostycznego, można nawet przez 10-12 lat nie wiedzieć o tym, że uległo się zakażeniu. Osoba, która nie wie, że żyje z HIV, może zachorować na AIDS. Może też zakażać innych.

Nieleczone zakażenie HIV prowadzi do rozwoju AIDS, czyli zespołu nabytego niedoboru (upośledzenia) odporności. AIDS to końcowy etap NIELECZONEGO zakażenia HIV. To zespół chorób atakujących osoby zakażone HIV. Zaliczamy do niego różne infekcje i typy nowotworów. AIDS występuje po wielu latach trwania infekcji HIV u osób, które o swoim zakażeniu nie wiedzą. Osoby, które wiedzą o swoim

zakażeniu, objęte są nowoczesną terapią antyretrowirusową zapobiegającą wystąpieniu AIDS. Warto się testować!

Aleksandra Anuszewska

doradca ds. HIV i AIDS

*w Słupskim Punkcie Konsultacyjno-Diagnostycznym
nauczyciel przedmiotów zawodowych w SOSW
i Zespole Szkół Ponadpodstawowych
w Słupsku*

Wzrost zakażeń

Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny w 2019 r. odnotował 1763 przypadki zakażenia wirusem HIV. Dla porównania w 2018 r. było to 1351. Na Pomorzu w 2019 r. nastąpił znaczny wzrost wykrytych zakażeń wirusem HIV. W 2018 r. zdiagnozowano 69 przypadków zarażonych, a w 2019 r. – 119. Niestety to nie tylko pomorski, ale też ogólnopolski trend (Ze strony: <https://pomorskie.eu>).

Gdzie można zrobić test?

W Polsce jest 31 punktów konsultacyjno-diagnostycznych, w których **bezpłatnie, bez skierowania i anonimowo można wykonać badanie w kierunku zakażenia wirusem HIV**. Porad udzielają specjaliści w formule przed i po teście. Na stronie <https://aids.gov.pl> znajdziesz: adresy i godziny pracy punktów, publikacje, broszury i plakaty informacyjne i wiele innych informacji.



SCAN ME



SCAN ME

Kilka refleksji z pracy w sieci współpracy i samokształcenia

Tegoroczna inauguracja pracy sieci współpracy i samokształcenia już dawno zakończona. W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku ta forma doskonalenia zawodowego funkcjonuje od roku szkolnego 2014/2015 i z roku na rok, zdaje się cieszyć coraz większym zainteresowaniem. Jest to forma pracy, która pozwala nauczycielom dzielić się wiedzą, wymieniać doświadczeniami, szukać i opracowywać rozwiązania możliwe do zastosowania w szkolnej praktyce. W październiku odbyły się pierwsze spotkania sieci „*Nauczyciel wspomagający i jego rola w edukacji dziecka o SPE*”, których jestem koordynatorem. W związku z bardzo dużym zainteresowaniem nauczycieli, z planowanych dwóch grup (w Słupsku i w Chojnicach), trzeba było utworzyć trzy sieci, z których dwie powstały w Słupsku. Okoliczności związane z szerzącą się pandemią dodatkowo utrudniły pierwszą organizację spotkań i – mimo dużego niezadowolenia – pracę rozpoczęto w systemie zdalnym (online). Celem pierwszych spotkań w każdej grupie było poznanie się oraz diagnoza potrzeb i oczekiwań uczestników, co dało

podstawę wytyczenia planu dalszych działań. Był też czas na omówienie głównych zadań nauczyciela wspomagającego, wynikających z zapisów prawa oświatowego. Punkt ten wywołał lawinę refleksji i wątpliwości, której dali upust nauczyciele. Jak się okazało, w każdej szkole zadania i organizacja pracy nauczycieli wspomagających jest inna. Dlaczego tak jest? Czy to dobrze? Myślę, że odpowiemy sobie na te pytania na kolejnych spotkaniach. Jedną z zasad obowiązujących uczestników spotkań brzmi: jeśli chcesz coś otrzymać, musisz coś dać od siebie. Czekają zatem dalsze nawiązywanie wzajemnych kontaktów, wymiana doświadczeń, szukanie przykładów dobrych praktyk albo... stworzenie nowych, własnych rozwiązań.

Władysława Hanuszewicz

koordynator sieci

*„Nauczyciel wspomagający i jego rola
w edukacji dziecka o SPE”
konsultant w ODN w Słupsku*

Poczuj miętę do Dwójki!

PASJA, TRADYCJA I WSPÓLPRACA ŹRÓDŁEM SUKCESÓW



Podtrzymywanie płomienia tradycji i ciągle poszerzanie horyzontów: międzynarodowe projekty, matematyka po angielsku i zagraniczne przyjaźnie. Wszystko po to, by cały świat „poczuł miętę do Dwójki!”. Otrzymany we wrześniu certyfikat European Language Label 2020 – Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych, jest świadectwem jakości innowacyjnych działań Szkoły Podstawowej nr 2 w Słupsku.

TRADYCJA

Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki w Słupsku w tym roku obchodzi 75. urodziny. W mieście i regionie znana ze swojego wieku, ceglanej dużej gabarytów postury (budynek ma 122 lata!), a nade wszystko z tradycji wpisanej od lat w działalność szkoły. Siła tej tradycji tkwi w aktywności tych, którzy tę szkołę tworzą – kreatywnych Nauczycieli zaangażowanych w codzienną pracę z uczniami. Ich doświadczenie, pasja i twórcze podejście do zawodu pedagoga daje w połączeniu efekty na skalę międzynarodową.

Od niemal...

- 30 lat na niwie muzyczno-tanecznej działa Zespół Artystyczny Marzenie. Obecnie pod kierunkiem Anny Pietruszewskiej, wcześniej współkierowała nim również Katarzyna Sawicka. Uczniowie z marzeń (tak nazywani przez swoje mentorki) od lat zdobywają wysokie miejsca na podium w przeróżnych konkursach i przeglądach artystycznych, uświetniają swoimi spektaklami uroczystości szkolne i miejskie. Ich występy można podziwiać nie tylko w auli szkolnej, lecz również na deskach Teatru „Rondo” i Nowego Teatru w Słupsku. Od dekady realizują międzynarodowe projekty związane z polsko-rosyjską wymianą młodzieży: m.in. w sierpniu 2019 r. gościliśmy w Słupsku studentów z petersburskich i moskiewskich uczelni, w ramach projektu realizowanego przez Stowarzyszenie „Razem dla Dwójki” przy Szkole Podstawowej nr 2 w Słupsku i Nowy Teatr w Słupsku.
- 20 lat na niwie kulturalnej działa Zespół Kaszubski „Perle” krzewiąc w Słupsku i regionie kaszubsko-pomorską kulturę. Obecnie zespół tworzą uczniowie uczęszczający na lekcje języka kaszubskiego, które od 2008 r. są prowadzone w słupskiej Dwójce oraz ich nauczycielki (wcześniej Renata Bukowska, obecnie Karolina Keler). Początki lekcji języka kaszubskiego oraz istnienia zespołu tanecznego sięgają dużo dalej. Dzięki uporowi i systematycznym działaniom ówczesnego dyrektora Kazimierza Skiby oraz nauczycielek języka kaszubskiego szkoła wyróżnia się społecznymi aktywnościami: kolędowanie po ulicach Słupska w okresie świątecznym, okolicznościowe przedstawienia w języku kaszub-

skim, ścisła współpraca ze Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim, organizacja XVIII Dyktanda Kaszubskiego w 2019 r.

- półwiecza na niwie sportowej uczniowie słupskiej Dwójki zdobywają wysokie noty w zawodach miejskich, pozamiejskich i ogólnopolskich. W szkole od lat funkcjonują oddziały sportowe lekkoatletyki i piłki siatkowej. Trenerzy oraz nauczyciele wychowania fizycznego intensywną pracą kształtują w młodych postawę aktywności fizycznej, dbając nade wszystko o szlif ich sportowych talentów. Jednym z nich jest Mirosław Witek – halowy mistrz Świata w pchnięciu kulą i wicemistrz w rzucie oszczepem masters w kategorii wiekowej 50+. Jego córka Marcelina Witek – wielokrotna mistrzyni i rekordzistka Polski, Mistrzyni Świata Uniwersjady w Taipei, jest absolwentką słupskiej Dwójki. Osiągnięcia uczniów w ostatnim czasie: * Oksana Pestka – Mistrzyni Polski Czwartków Lekkoatletycznych w biegu na 600 m; drugie miejsce w Pucharze Europy i pierwsze w Polsce w 2019 r. w swojej kategorii wiekowej; * Ignacy Wawierowicz – Mistrz Polski Czwartków Lekkoatletycznych w pchnięciu kulą; trzeci wynik w Polsce w rzucie oszczepem i pchnięciu kulą w 2019 r. w swojej kategorii wiekowej; * Karolina Michalak – Mistrzyni Polski Czwartków Lekkoatletycznych w rzucie piłeczką palantową; drugi wynik w Polsce w rzucie oszczepem w 2019 w swojej kategorii wiekowej; * Milena Patejuk – Mistrzyni Polski Czwartków Lekkoatletycznych w skoku wzwyż; drugi wynik w historii Polski, 168 cm w tej konkurencji.

POSZERZANIE HORYZONTÓW

Międzynarodowe projekty

Kreatywni nauczyciele budują wartościowe więzi. Dzięki intensywnej pracy Mateusza Pakuły – matematyka i anglisty z naszej placówki – szkoły podstawowe: Szkoła Podstawowa nr 2 w Słupsku, Galiard z Wielkiej Brytanii, CEIP Alba Plata z Hiszpanii i Ecole Saint Joseph z Francji – do 1 września 2018 r. stały się partnerami projektu Erasmus+ „Matematyka w życiu codziennym z informatyką” („Mathematics in everyday life with ICT”). Ze względu na pandemię reali-

zacja projektu została wydłużona do 31 sierpnia 2021 r. Wartość projektu i jednocześnie przyznana kwota dofinansowania wynosi 76.183,90 zł. W ramach działań projektowych dwoje nauczycieli z SP 2 w Londynie opracowywało szczegółowy plan realizacji projektu, zaś w późniejszych miesiącach nauczyciele wraz z uczniami odwiedzili szkoły w Hiszpanii i Francji (wciąż przesuwany jest wyjazd do Wielkiej Brytanii). W październiku ubiegłego roku 43 osoby z zagranicznych szkół gościły w Słupsku, by poznać specyfikę funkcjonowania naszej szkoły, zwiedzić Słupsk i ciekawe miejsca na Pomorzu. Uczniowie wraz z nauczycielami, mimo dzielącej odległości, utrzymują stały kontakt – wspierają się w akcjach społecznych, stale korespondują ze sobą, wymieniają doświadczeniami.

Z inicjatywy Mateusza Pakuły, 9 września 2019 r. Szkoła Podstawowa nr 2 w Słupsku nawiązała ścisłą współpracę ze szkołą OS Elvire Vatovec w Słowenii. Tego dnia rozpoczęła się realizacja projektu edukacyjnego „Lepsze zrozumienie kluczem do lepszej przyszłości”, dofinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (termin realizacji do 08.03.2020 r., kwota dofinansowania i wartość projektu 49.461 zł). W ramach projektu zrealizowano: wyjazd dwóch nauczycieli i 10 uczniów do Słowenii do szkoły partnerskiej, 20 godzin zajęć warsztatowych przygotowujących uczniów do mobilności oraz otwartą lekcję wychowawczą w języku angielskim dla słupskich szkół podstawowych.

Aktywna współpraca Zespołu Artystycznego Marzenie oraz Stowarzyszenia „Razem dla Dwójki” – pod kierunkiem Anny Pietruszewskiej – z Instytutem Stosunków Rosyjsko-Niemieckich w Petersburgu, Centrum Polsko-Rosyjskiego Dialogu i Porozumienia w Warszawie oraz Szkołą Artystyczną w Grodnie (Białoruś), zaowocowała realizacją projektów kulturalno-edukacyjnych (m.in. „Polsko-Rosyjska wymiana młodzieży”), warsztatami teatralno-tanecznymi prowadzonymi w petersburskim teatrze, szkoleniowym wyjazdem zespołu „Marzenie” do Teatru Szekspirowskiego w Gdańsku oraz zajęciami teatralnymi w Nowym Teatrze w Słupsku. Działania projektowe miały nieocenioną wartość dla uczniów i nauczycieli: doskonalenie umiejętności językowych, wzbogacenie wartości społecznych, poznanie innych kultur, kształtowanie postaw obywatelskich, wzmacnianie poczucia własnej tożsamości. Spektakle prezentowane mieszkańcom Słupska i uczniom słupskich szkół poruszały ważne tematy społeczne, uwrażliwiając widzów na problemy współczesnego świata.

Realizacja projektów międzynarodowych to nie tylko wyjazdy zagraniczne, lecz długofalowe działania m.in.:

- nauczanie matematyki w języku angielskim w klasie siódmej i ósmej,
- kontynuacja działań edukacyjnych na platformie eTwinning (wirtualne lekcje, tworzenie multimedialnych materiałów edukacyjnych),
- podwyższanie kompetencji językowych (np. poprzez częstą korespondencję między uczniami z zagranicy).

WYRÓŻNIENIA

Słupska Dwójka, jako jedna z dwóch szkół podstawowych w Polsce, w XIX edycji konkursu European Language Label 2020, otrzymała certyfikat komisarz Unii Europejskiej ds. innowacji, badań naukowych, kultury, edukacji i młodzieży za projekt „Lepsze zrozumienie kluczem do lepszej przyszłości”.

European Language Label (Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych) to europejski certyfikat jakości w edukacji językowej ustanowiony przez Komisję Europejską w 1998 r. Certyfikat jest wyróżnieniem za innowacyjne techniki kształcenia, promuje osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne. W Polsce obecny jest od 2001 r. Od 2005 r. nagroda przyznawana jest w jednej kategorii konkursowej: za projekt językowy realizowany pod opieką koordynatora w instytucji edukacyjnej.

Ze względu na pandemię dwukrotnie był przesuwany termin przyjazdu do Słupska Zespół European Language Label i Mobilnego Centrum Edukacyjnego. W ramach otrzymanego wyróżnienia dla uczniów i nauczycieli zostaną zorganizowane warsztaty w Mobilnym Centrum Edukacyjnym „Nowoczesne technologie w edukacji”.

Warto również wspomnieć o wyróżnieniu w konkursie Selfie+ w kategorii Europejskie wartości w moim projekcie w programie Erasmus+. Nagrodzone zdjęcie to „Fotobudka” wykonane w czasie jednej z największych uroczystości organizowanych w historii Dwójki – XVIII Dyktanda Kaszubskiego Słupsk 2019.

Karolina Keler

dyrektor

Szkoły Podstawowej nr 2 w Słupsku



O czym nie wie Unia Europejska...

czyli korzyści z mobilności Erasmus+, których nie mierzy się w raportach

Część I

W kolejnych latach europejskich projektów mobilnościowych mierzono postępy uczestników na coraz doskonalsze sposoby. Oprócz przyrostu kompetencji językowych i zawodowych w pewnym momencie zwrócono również uwagę na tzw. kompetencje miękkie czy kompetencje TIK. Systemy pomiaru również ewoluują, stając się coraz bardziej dokładne, uniwersalne, kończące się uznawalnymi w Europie certyfikatami. Ale nie o tym dzisiaj będzie mowa.

Dzisiaj opowiemy sobie o różnych drobiazgach, sekretach, efektach ubocznych, które mają miejsce w czasie realizacji projektów, a o które nie pyta się ani we wnioskach projektowych, ani w procedurach upowszechniania, ani w raportach instytucji europejskich.

Jest wiele korzyści z projektów, które tak naprawdę decydują o zadowoleniu uczestników, o tym, że po projekcie tęskni się za swoją grupą i miejscem, za poczuciem wspólnoty, za oryginalnym spędzaniem czasu i za tym jedynym w życiu stanem, który daje właśnie Erasmus. Mówię to nie tylko z własnego prywatnego doświadczenia, jako opiekun, który spędził w sumie 4 miesiące z młodzieżą za granicą, ale jako potencjalny koordynator nowych projektów, który z ankiet ewaluacyjnych absolwentów Erasmus+ wyciągnął wnioski i zaobserwował ogromny zachwyt uczestników, niemający ani po dwóch, ani po czterech, ani po sześciu latach. Moi podopieczni z perspektywy czasu mówią o zmieniającym życie doświadczeniu, najwspanialszej przygodzie i najcudowniejszym momencie w życiu, na który, gdyby mogli, zapisaliby się jeszcze raz. I jest to dla mnie znak, że nie ma większego prezentu, jaki może podarować nauczyciel swoim uczniom, jak właśnie wspólny udział w mobilności zagranicznej i dobra organizacja czasu spędzanego za granicą.

Pierwszy raz

W dzisiejszym świecie wydaje się, że każdy nastolatek już raz był za granicą, leciał samolotem, jechał autokarem/metrem/pociągiem. Okazuje się, że nie zawsze. Dzieciaki jadące na Erasmusa rekrutują się z różnych środowisk, bardzo często z domów, w których może nie było odpowiednio wysokich funduszy na podróże zagraniczne od dziecka. Dla nich przekroczenie granicy już w autokarze Sindbada nabiera magicznego wymiaru. Kontrola dokumentów, zwłaszcza ta w nocy przeprowadzana przez niemieckich i austriackich strażników granicznych w wojskowych mundurach i pięknym owczarkiem niemieckim, pozostawia po sobie niezapomniane wrażenie i nadmiar emocji.

Jeśli nie przeszkadzamy innym pasażerom, przy przekroczeniu granicy bijemy naszym „pierwszorazowym” brawo i śpiewamy „Sto lat!”, wznosząc toasty herbatą z termosu. I pięknie!

Tych pierwszych razów na Erasmusie bywa dosyć dużo. Czasem pierwszy raz mieszka się w hotelu, korzysta z recepcji, z karty magnetycznej do pokoju i karty hotelowej do prądu. Czasem pierwszy raz (autentycznie! widziałam na własne oczy!) dojeżdża się autobusami albo pociągami na praktyki, bo np. pochodzi się z tak małej miejscowości, gdzie wszędzie było blisko i pieszo. Wtedy trzeba się pilnować, aby odpowiednio skasować bilet i mieć przy sobie legitymację do miesięcznego biletu. Czasem pierwszy raz mówi się w języku obcym i mówić się musi, bo ten człowiek po drugiej stronie niekoniecznie zna polski i nawet mówienie głośno i wolno po polsku nie zmieni faktu, że np. chcemy poprosić pochodzącą z Albanii panią pokojówkę o dodatkowy koc czy papier toaletowy. Wtedy w grę wchodzi nawet język migowy albo pokazywanie obrazków na smartfonie – i dobrze, w końcu kompetencje językowe i TIK-owe są priorytetem w edukacji europejskiej. No i najczęściej pierwszy raz jest się te kilka tygodni bez Mamy i Taty. I wtedy na początku jest fajnie, bo nikt nie każe, nikt nie pilnuje, nikt nie krytykuje, ale z drugiej strony nikt nie wyprasuje, nikt nie poda herbaty kiedy boli brzuch, nikt nie sprawdzi, czy się zjadło i czy smakowało (no, chyba że się ma opiekuńczego nauczyciela na projekcie, ale to i tak nie to samo, bo Pani to nie Mama). Z każdym tygodniem tęsknota za domem wzrasta i trudniej sobie z nią poradzić. Ostatni tydzień (i nikt o tym w raporcie Erasmus+ nie pisze) to wymiana inspiracji kulinarnych (co mi rodzinka ugotuje, jak już wrócę do domu), fotografii psich i kocich (bo za pupilami najbardziej się tęskni), planowanie rodzinnych wizyt i nadrabiania zaległości, np. w spaniu (lepiej w spaniu, niż w praniu ;)).

Te pierwsze razy pozostają niezapomnianymi wspomnieniami, często pięknymi i pełnymi emocji (jak np. pierwsza kąpiel w Adriatyku, pierwszy przejazd poduszkowcem, pierwszy oddech górskim powietrzem na postoju w Alpach), które zmieniają nas na lepsze, dają motywację do podróżowania i otwierania się na kontakty w przyszłości, ale też pozwalają docenić to, co mamy w domu: ten smak maminej pomidorówki, tę herbatę wypitą u babci po obiedzie czy wyprane i wyprasowane ciuchy, które starsza siostra przynosi nam do pokoju. I dobrze. Po to jest Erasmus właśnie czy również też.

Przyspieszone szkolenie z fotografii mobilnej albo let me take a selfie

Dzisiejszy trzydziestolatek dorastał w erze rewolucji fotograficznej. Jeszcze jako nastolatek wyjeżdżał np. na klasową wycieczkę z aparatem zaopatrzonym w film 24-klatkowy i wiedział, że tylko tyle zdjęć z całego wyjazdu można zrobić. W związku z tym każde ujęcie (zwykle grupowe) było planowane, ustawiane, zdecydowane, a potem pilnowane, aby otwierając aparat nie naświetlić kliszy, albo, aby baterie do aparatu zawsze były naładowane.

Potem na rynek weszły aparaty cyfrowe, dość skomplikowane, tworzące na ziarnistych zdjęciach dziwne niebieskie poświaty. No ale były, jasne, 300 zdjęć z jednej wycieczki, czemu nie. Moda na profesjonalne aparaty dla zwykłych ludzi spowodowała, że coraz więcej z nas zdecydowało się na zakup lustrzanek (tradycyjnych lub cyfrowych), dzięki którym zdjęcia z wyjazdów miały być lepsze.

Ale to wszystko nic w porównaniu z pojawieniem się dobrej jakości aparatów fotograficznych w smartfonach. Przeszliśmy już modę na robienie zdjęć przyporządkowywanych do kontaktów w telefonie, na selfie, na instafocie, foodporn, shoeporn, dźwiganie ze sobą wszędzie selfiesticków, dzióbki, duckfejsy, Messengerowe naklejki i instafiltry. Teraz mało kto z naszych małoletnich podopiecznych na hasło „zdjęcie” wyciąga aparat, a nie smartfon. Smartfonem można sfotografować wszystko, od śmiesznych ludzi śpiących w autobusie po starożytne zabytki w basenie Morza Śródziemnego. Dość szybko lokalizujemy w grupie osoby, które mają najlepsze aparaty (nowe iPhone’y, Huawei P30, itd.) i to one stają się głównymi fotografami grupy. Człowiek dość szybko odkrywa również czasowyzwalacz w telefonie, który pozwala na ustawienie się fotografa razem z innymi do zdjęcia, pod warunkiem postawienia telefonów na mocnej podstawce lub powierzenia godnym zaufania przechodniom. Dodatkowo od naszej młodzieży – która codziennie praktykowała obróbkę cyfrową zdjęć, pozowanie do nich i publikowanie w sieci ku krytyce ogółu – można się np. nauczyć, że nie wolno przekrzywiać głowy na zdjęciu grupowym w inną stronę niż reszta, że jeden profil człowiek ma lepszy niż drugi albo że zdjęcia robione z dołu pogrubiają w przeciwieństwie do tych robionych „z góry” przez najwyższego członka projektu o najdłuższych ramionach. I fajnie.

Nowo zdobyte kompetencje fotograficzne stosuje się nie tylko przy dokumentacji projektu, ale w życiu prywatnym, np. robiąc zdjęcia na imieninach kuzynki czy niedzielnym spacerze do lasu. I dobrze. W końcu nikt nie powiedział, że tylko młodzież ma się czegoś nauczyć na Erasmusie.

Łózking, łąking, balkoning, czyli work-life balance po uczniowsku

„Pani ... na wszystko musi być czas...” usłyszałam na jednym z projektów, kiedy to w czasie siesty o 13:00 na siłę próbowałam wyrzucić z łóżek wszystkich moich podopiecznych w celu zwiedzania kolejnego muzeum albo zabytku w tej krótkiej przerwie między poranną a popołudniową pracą w hotelu czy restauracji. Zapytałam, dlaczego po obiedzie leżą w łóżkach. Przecież jesteśmy w innym kraju, tylko 30 dni, piękna pogoda, ciepłutko, słońce świeci, jak można marnować czas na leżenie w pościeli. Leżeć w łóżku można również w Polsce i koniec. Na to usłyszałam: „Pani... Na wszystko musi być czas. I na łózking, i na plażing. I na pracę, i na odpoczynek. I na znajomych, i na solarium. Bez tego życie nie ma sensu”. No i racja. Wiele lat później, kiedy zmagalam się z przewlekłym zmęczeniem i wypaleniem zawodowym, jedna z coachek (pań, które są coachami?) zapytała mnie, czy ja wiem, co to jest work-life balance i dlaczego to jest ważne. No okazuje się, że jest ważne, że o tym mówią specjaliści, to się bada naukowo, no i pisze się o tym książki z gatunku „Jak być szczęśliwym”, gdzie mądrzy guru tego świata za 49,99 za egzemplarz mówią wprost: „Pani, musi być czas na wszystko”. Dzisiaj to się w sumie nazywa mindfulness i work-life balance. Zachwyty nad wschodem słońca nad morzem obserwowanym z hotelowego balkonu z kubkiem kawy w ręku – to jest ten moment, ten erasmusowy cudowny moment mindfulness, na który nie mamy czasu w codziennym polskim, zabieganym życiu nauczyciela. A tu dzięki młodzieży człowiek bywa zmuszony do poleżenia dłużej w łóżku (no bo demokratycznie umówiliśmy się, że na wycieczkę ruszamy o 11:00, a nie o 8 rano w sobotę), do posiedzenia na plaży, do łąkingu, czyli leżenia na kocu na łące, wdychania zapachu kwiatów i słuchania muzyki albo do balkoningu, czyli zachwyty nad przebywaniem na hotelowym balkonie, tak po prostu, podziwianiem nowych zagranicznych widoków, picia dobrych napojów i sobie bycia w zachwycie nad życiem w innym kraju. I nagle jest czas.

Jest czas na rozmowy, takie szczerze od serca, takie opowieści o tym, co ważne, na wymianę wspomnień, przemyśleń, marzeń. To chyba najpiękniejsze moje chwile Erasmusa, te moje wielogodzinne spacerunki z uczniami i rozmowy o tym, co dla nich ważne, na co w szkole nie ma ani przestrzeni, ani czasu w napiętym harmonogramie realizacji treści programowych. To chyba w trakcie tych rozmów nabrałam do młodzieży jeszcze większego szacunku i przekonałam się, że to, co tak naprawdę mają w środku, jest niezwykle cenne i delikatne.

Wydaje mi się, że takie przekonanie, że musi się w życiu znaleźć czas na wszystko, na pracę, na odpoc-

czynek, na bliskich, na siebie – naprawdę polepszyło moje bycie w tym świecie i uchroniło od wypalenia. Także pamiętajcie o tym, planując Wasze harmonogramy projektów Erasmus+. „Pani... Na wszystko musi być czas...”. I kropka.

Modowo-urodowe metamorfozy i nowe podejście do piękna

Moje wyjazdy Erasmus+ były przeważnie babskie, to znaczy, na 15 osób w grupie było średnio 5 chłopców. Czy wynika to ze specyfiki branży (HOGATUR – Hotelarstwo, Gastronomia, Turystyka), z którą jeździłam, czy akurat z takich chętnych w rekrutacji – nie wiem. Ale faktem jest, że w moich grupach dominowały dziewczyny i to na pewno determinowało sposób spędzania wolnego czasu oraz funkcjonowania, np. przed wyjściem na dyskotekę.

W takich grupach, jak moje, fajne ubieranie się, modna fryzura, dobrany makijaż, zadbane paznokcie są istotne. Także panowie, którzy z nami jeździli, interesowali się tym, co mają na sobie, co mają na głowie i – jak głosi popularny instagramowy hashtag – co mam dziś na nogach (#cmdnn). W związku z tym, obowiązkowym punktem programu każdego wyjazdu są ciuchowo-kosmetykowe zakupy, najlepiej w fajnym centrum handlowym. Ważne są nie tylko zagraniczne marki, dobre opinie w internecie o produkcie, ale również cena (w końcu kieszonkowe w euro nie jest zbyt duże, a na długo starczyć musi) i jakość. Wspólne zakupy są niesamowitym doświadczeniem kulturowym dla obu stron. Ja, dzięki moim wspianiałym dziewczynom, odkryłam magię naturalnych pachnących kosmetyków Lusha, niedrogich a modnych ubrań z Primarka, wymyślnych gadżetów Flying Tiger, makijażowych nowości Kiko Milano czy wartości sportowych butów Diadora. Podejrzewam, że bez nich nie miałabym śmiałości wejść do tych sklepów tak sama z siebie, szukałabym rzeczy bardziej praktycznych, rodzinnych, jak to ja, matka-Polka. Ale w drugą stronę, moja matkopolczość przydała się w momencie kupowania wartościowych produktów spożywczych dla bliskich moich uczniów (w dobrym dyskoncie, fajnej jakości, ale niekoniecznie wiodącej marki) albo w kryzysach pt. „Proszę Pani, potrzebuję kłapek, a pracuję do 20:00, nie mam kiedy kupić”. Albo w mojej przezorności kupowania ogromnej butelki sprayu z filtrem, jeśli odległość naszego hotelu od plaży była mniejsza niż 500 metrów i wiedziałam, że opalanie się będzie elementem codziennej rutyny jak nic.

Moi uczniowie w branży HoGaTur mają specjalne wymagania dotyczące ubioru, fryzury, makijażu i manikiuru w miejscu pracy. Dostosowanie się do nich wymusza na uczestnikach pewne zachowania, jak np. prasowanie koszul, francuski manicure na paznok-

ciach, związywanie włosów – i tego moi młodzi zawsze pilnowali. W kolejnych wyjazdach zbierałam od pracodawców gratulacje za nienaganny strój, schludność, czystość i profesjonalizm moich podopiecznych. Ale już po pracy pora na swobodę i wyrażanie siebie przez ubrania. Jasne, na 30-godzinną podróż autokarem zakładamy dresy i adidasy, bo inaczej nie ma sensu jechać (wiem, próbowałam w džinsach i marynarce jako profesjonalna pani nauczycielka... bardzo głupi pomysł, nie polecam), ale już np. na wyjście na miasto, na robienie zdjęć, na imprezę, na wizytę kulturalną u innej polskiej grupy Erasmus – warto się ubrać, uczesać i umalować. I tutaj właśnie dochodzi do największego postępu w dziedzinie beauty, jaki zaobserwowałam we wszystkich projektach. Od koleżanek i kolegów z grupy uczestnicy nawzajem uczą się stylizowania fryzur (zwłaszcza używania prostownic i lokówek), regulowania i hennowania brwi, blendowania cieni do powiek, rysowania jaskółek eyelinerem na oku, prawidłowego tuszowania rzęs, konturowania twarzy, maskowania niedoskonałości, przyklejania sztucznych rzęs, dobierania właściwego odcienia szminki, depilacji, manicure, pedicure i dobroczynnych korzyści z peelingów i maseczek. Dodatkowo w grę wchodzi ubieranie się. Mieszkanie ze współlokator(k)ami ma ten plus, że jeśli są podobnego rozmiaru, to można sobie pożyczać nawzajem różne elementy garderoby, dzięki czemu ma się dostęp do 3 razy większej ilości ubrań, niż się spakowało (a przypominać – 25 kilogramów bagażu to wcale nie jest tak dużo dla szanującej się fashionistki). Dodatkowo koleżanka albo kolega delikatnie może zasugerować, że zdecydowanie lepiej by nam było w zielonym, z dekoltem karo albo w bardziej obcisłych džinsach. I super.

Postanowiłam wykorzystać tę naturalną pasję młodzieży do dbania o własny wygląd nie tylko do uzyskania porad na temat mojego własnego image, ale również do takiej fajnej gry na deszczowe popołudnie, która nic nie kosztuje, a pozwala się świetnie pobawić i w sumie odkryć coś nowego o sobie. Fotodokumentacja tej gry jest również miłą pamiątką z projektu, a u niektórych jego uczestników wpłynęła na trwałą zmianę stylu i znaczące podniesienia poziomu zadowolenia z życia.

Gra wygląda tak. Wybieramy największy sklep odzieżowy w okolicy (albo centrum handlowe). Każdy uczestnik gry na kartce zapisuje swoje wymiary, np. rozmiar koszulki, rozmiar džinsów, rozmiar sukienki, rozmiar nogi, itd. Na miejscu losujemy innego uczestnika, któremu będziemy budować trzy stylizacje, np. codzienną, imprezową i randkową. No i jedziemy, dajemy sobie nawzajem czas na skompletowanie zestawów i np. umawiamy się o określonej godzinie pod przymierzalniami. Tam, wylosowana przez nas osoba,

przymierza przygotowane zestawy, a my robimy jej zdjęcia. I co? I jest fajnie! Nagle okazuje się, że grochy lub fiolet naprawdę do nas pasują, a w fasonie mom jeans i sandałach na koturnie nasze nogi sięgają nieba. Ja chętnie uczestniczę w tej grze i biorę pod uwagę głównie kolory mojej wylosowanej „ofiary”, aby dobrać jej twarzowe ubrania być może w barwach, które do tej pory uważała za nudne, za to świetnie podkreślają odcień jej włosów i oczu. Gra jest naprawdę fantastyczna, wciąga, pozwala spędzić deszczowe popołudnie w konstruktywny sposób, integruje grupę i daje nowe pomysły na siebie, inspiruje do zmian (no dobrze, czasami też do zakupów, ale to nie jest główny cel tej gry).

Efekt jest taki: wyjeżdżamy w nowych, lepszych odsłonach, po urodowych metamorfozach godnych nawet dwóch programów telewizyjnych, ze świeżym spojrzeniem na siebie, nowymi rytuałami pielęgnacyjnymi i większym poczuciem pewności siebie. Czego chcieć więcej?

Taniec, muzyka i śpiew

M jak miłość. M jak młodość. M jak muzyka. To takie nierozzerwalne 3M, bo po 13 latach pracy z młodzieżą nie pamiętam, czy kiedykolwiek poznałam jakiegoś młodego człowieka obojętnego wobec muzyki. Muzyka stanowi czasami sens życia, czasem tylko tło dla codziennych czynności, ale jest zawsze i wszędzie, prawie 24 godziny na dobę. Z każdego wyjazdu na Erasmusa przywożę play listę nowopoznanych utworów, najczęściej bardzo filozoficznych albo bardzo energetycznych. Niektórych hitów uczę się na pamięć, a niektórymi sama zarazam swoich podopiecznych.

Fajnie, jeśli w grupie wyjazdowej jest muzyk. W Portsmouth w Anglii był to Michał, pianista, który znalazł lokalną kawiarnię odstępującą instrument zawsze wtedy, kiedy miał ochotę pograć. Codziennie wpadali tam fani talentu Michała, a pod koniec projektu udało nam się nakręcić teledysk w stylu „Upiora w operze”, na który wybraliśmy się przecież do Londynu. Wspomnienia – bezcenne.

Taniec jest również ważnym elementem wieczornego odstresowania się po pracy. Uczymy się od siebie nowych układów choreograficznych i nowych kocich ruchów. Razem wybieramy się na lokalne potańcówki, zwłaszcza takie, gdzie instruktorzy pokazują, jak tańczyć inne niż polskie rytmy. Jeśli wszystko jest zamknięte, zabieramy potężny bezprzewodowy głośnik i tańczymy tam, gdzie nikomu nie przeszkadzamy, np. na promenadzie albo na plaży. Wspaniale.

Ale kiedyś udało nam się jeszcze lepsza sztuka. To był czas modnego strzyżenia męskiego, które wymagało wycieniowania tyłu i boków oraz odpowied-

niego uformowania góry, aby z przedziałkiem układała się na bok. W związku z tym wybraliśmy się do dzielnicy Barberów i tam wstąpiliśmy do sympatycznie wyglądającego pana, który chętnie przyjął i fantastycznie obciął moich chłopaków. Ja siedziałam tam oczywiście jako wsparcie językowe i moralne. U pana Barbera w głośnikach leciała naprawdę fajna salsa, przypominająca mi włoskie dyskoteki. Skomplementowałam jego gust muzyczny, a on w zamian zaprosił nas do szkoły salsy na kurs dla początkujących. Oczywiście, wybraliśmy się, pełni entuzjazmu i nie dość, że w tej dzielnicy odkryliśmy super fajny polski sklep, z którego można było tanio wysłać paczki do Polski (czy kupić wytęskniony przez niektórych ser „Złoty Mazur”), to jeszcze kurs prowadziła... oczywiście Asia. Bardzo sympatyczna i pozytywna Polka, która nie tylko wciągnęła nas w lokalną społeczność salsy i bachaty, ale zaplanowała nam wiele sympatycznych sposobów na spędzanie czasu w Portsmouth. Od tamtej pory trzy razy w tygodniu biegaliśmy na tańce, a nabyte umiejętności testowaliśmy praktycznie w sobotę w lokalnej dyskotece oferującej kilka parkietów, każdy z inną muzyką. Nasze nowe umiejętności zaprezentowaliśmy również na studniówce rok później, kiedy to moja erasmusowa młodzież zatańczyła nie tylko poloneza, ale przepiękny walc do modnego wówczas „Perfect” Eda Sheerana.

Było o muzyce, było o tańcu, pora na śpiew, czyli karaoke. To też fajna metoda spędzania wieczorów za granicą, zwłaszcza że – jak powtarzam wstydzającej się młodzieży – „nikt nas tu nie zna”. Jasne, w dobie nagrywania i transmitowania na żywo na Facebooku różnie być może, ale jeśli już przed wyjazdem zbudowaliśmy w zespole atmosferę wzajemnego szacunku i zaufania, to taki wypad na karaoke może być udany. Są oczywiście didżeje, którzy nie pozwalają na zamawianie polskich piosenek, ale są i tacy, którym wszystko jedno, byle uczestnicy imprezy się bawili. I z nami tak też jest. Ujawniają się cudowne talenty wokalne, jak również grupowa polska tendencja do śpiewania wielkich przebojów, jak na meczu. Jako nauczyciel angielskiego muszę wspomnieć o tym, że zaśpiewanie publicznie piosenki po angielsku jest niesamowitym ćwiczeniem prawidłowej wymowy, akcentowania, rytmu oraz opanowania stresu (przyda się przed maturą ustną).

Niepodważalne prawo polskiej gościnności

Już w średniowiecznych zapisach historycznych kronikarze i podróżnicy przypisują Słowianom wyróżniającą ich na tle innych narodów gościnność. Moi podopieczni i uczestnicy z innych polskich grup na wyjazdach nie odbiegali gościnnością od ich praprzodków. Dlaczego? Kiedy odwiedzano się nawzajem w pokojach czy apartamentach (na jednym pro-

jeckie mieszkaliśmy w self-catering apartment, a więc uczniowie sami sobie gotowali, sprząтали i się rządzyli), zawsze częstuje się gości herbatą, koniecznie z cukrem, ciasteczkami, paluszkami i czymś bogata (czasem zupką chińską, ale to i tak miło). Na przyjęcie gości „ogarnia się” pokój, niezależnie od tego, czy będą to goście z innej grupy, czy po prostu „monitoring” pani dyrektor ze szkoły i pani kierownik szkolenia praktycznego. Było mi niezwykle miło, kiedy moja młodzież sama z siebie przygotowała dla osób wizytujących nas ze szkoły poczęstunek, ciepłe napoje i kilka tematów do rozmowy. Co w tym takiego nadzwyczajnego? Ano to, że fundusze były bardzo ograniczone. Na cztery tygodnie życia, w którym trzeba było samemu się wyżywić, zakupić środki czystości itd. mieliśmy po 250 euro na osobę. Chleb albo butelka mleka kosztowały wtedy około 3 euro. Wstęp na dyskotekę albo fajny T-shirt – 10 euro. Było mi miło, że młodzież nie pożalowała swoich cennych euro i z własnych skromnych funduszy zorganizowała popołudniową herbatkę dla pani dyrektor. Spotkanie przebiegło w naprawdę swobodnej i miłej atmosferze, bez zbędnych sztuczności i udawania. Wspaniale! Dodatkowo wszyscy, którzy mieli tego dnia wolne, wychodzili na spotkanie przyjeżdżającym na monitoring nauczycielom z balonami i kwiatami. Bardzo miły gest.

Przyjeżdżając na daną mobilność, zabieraliśmy ze sobą zestaw prezentów dla pracowników lokalnego biura organizacji partnerskiej, polskie specjały, słodycze, może ciekawy album o naszym kraju albo miście. Polska gościnność zadziwia za każdym razem – powiedział mi kiedyś pracownik jednego z biur. Zażartował, że odkąd zaczął tu opiekować się polskimi grupami i regularnie spożywa wszystkie sprezentowane czekoladki, dzemiki i torciki wedlowskie, przytył już 3 kilogramy. Z tego, co zaobserwowałam, tylko polskie grupy specjalizowały się w obdarowywaniu prezentami biur partnerskich, opiekunów praktyk i pracowników hoteli, w których się mieszało. W ostatnich moich projektach bardzo popularnym prezentem było obramowane wspólne zdjęcie, np. uczniów z opiekunką praktyk, które zostawiało się w prezencie przed wyjazdem z odpowiednią dedykacją na odwrocie. To bardzo miłe gesty, które wielu Włochów czy Anglików zaskakiwały. No ale nikt nie mierzy gościnności narodów w Unii Europejskiej póki co... a wygralibyśmy, o! wygralibyśmy na pewno :)

Anna Maria Rozenek

*nauczyciel języka polskiego i języka angielskiego
w Zespole Szkół „Elektryk” im. Noblistów Polskich
w Słupsku*



120 lat szkolnictwa specjalnego w Słupsku

FRANZ FRENZEL – PREKURSOR SZKOLNICTWA SPECJALNEGO

W 2020 roku przypada 120 rocznica istnienia szkolnictwa specjalnego w Słupsku. Nie jest to dobry czas na świętowanie i jubileuszowe uroczystości. Warto jednak pamiętać i ocalać od zapomnienia ważne daty i ludzi, którzy te daty czynią ważnymi. Przedstawiam zatem historię człowieka, który był nie tylko prekursorem szkoły dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, znakomitym nauczycielem z powołania o wybitnym talencie pedagogicznym, ale także muzykiem, autorem licznych książek pedagogicznych, działaczem społecznym, powszechnie znanym i szanowanym mieszkańcem Słupska z przełomu wieków.



Początek XX stulecia w Słupsku zapoczątkował zmiany w szkolnictwie. W miejsce szkół elementarnych utworzono szkoły gminne. 06.12.1899 roku radni miejscy, pod kierownictwem Hanza Matthes, zdecydowali, aby do 01.04.1900 r. utworzyć klasę dla dzieci upośledzonych umysłowo. Decyzję podjęto na polecenie rządu oraz kościoła. Nowe wytyczne uwzględniały również oczekiwania rodziców. Rozwój szkoły specjalnej, począwszy od szkoły jednoklasowej do szkoły sześcioklasowej, ściśle związany jest z nazwiskiem Franz Frenzel.

O miejsce pracy w nowo powstałej szkole ubiegało się, poza Frenzelem, sześciu nauczycieli, jednak na posiedzeniu rady szkoły 20.02.1900 r. jednogłośnie wybrany został Franz Frenzel.

Franz Frenzel urodził się 15.07.1867 r. we wschodniopruskiej miejscowości Kalnischken/Kalniszki (dzisiejsze województwo warmińsko-mazurskie), jako syn mistrza szewskiego Karla Frenzel i Wilhelmine z domu

Norikat. Po ukończeniu szkoły średniej w Goldap/Gołdapię w latach 1881-1884 zdobył wykształcenie nauczycielskie, zdając egzamin I stopnia w seminarium dla nauczycieli w Angerburg/Węgorzewo. W 1887 r. zdał drugi egzamin nauczycielski. W latach 1884-1889 pracował w szkole ludowej w Dabeningken/Dubeniki i Marggrabowa/Olecko. W latach 1888-1889 zatrudniony był w Mykossen/Mikosze. Trzy lata pracował w prowincjonalnej instytucji dla głuchoniemych w Rössel/Reszel, następnie do 1895 roku zatrudniony był w miejskiej szkole ewangelickiej. 01.05.1895 roku podjął pracę w ewangelickiej instytucji wychowawczej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Leschnitz/Leśnica-Oberschlesien/Górny Śląsk, z której 01.01.1899 r. został przeniesiony do królewskiej instytucji wychowawczej w Wabern/ Bawaria. Dyrektor tejże instytucji, na zapytanie słupskiego magistratu dnia 31.01.1900 r. pisał: „wyśmienity, świetny nauczyciel z powołania, wybitny talent ze specjalnym postępowaniem z powierzonymi mu wychowankami”. Na zakończenie zdanie: „Nie mogę zataić, że z tym zdolnym mężczyzną, który ma nie tylko zrozumienie ale również serce dla biedy i ubóstwa naszej wzrastającej młodzieży niechętnie widzę rozstanie. Franzel ma również zdolności muzyczne, dzięki którym wywiera wspierające i ożywione działania. Umiejętności te są szczególnie wysoko cenione”. Dzięki uzdolnieniom muzycznym Frenzel odegrał w Słupsku szczególną rolę.

Na miejsce nowo powstającej szkoły specjalnej magistrat przeznaczył Kościół Klasztorny Świętego Mikołaja przy ulicy Holstentorstrasse/Grodzka. W 1907 r. przeprowadzono remont, założono drenaż i podłączono kanalizację. Przyłączono również gaz. Początkowo do zajęć wykorzystywano parter i pierwsze piętro. Wielkość pomieszczeń klasowych powierzchniowo wahała się od 25 m² do 53 m². W obrębie wejścia znajdowało się mieszkanie woźnego szkoły, z kuchnią i dwoma małymi pokojami. Pokój rektora znajdował się na pierwszym piętrze obok wejścia na wieżę. Na drugim piętrze urządzono warsztat i klasy szkoły specjalnej. W połowie stycznia 1945 z powodu braku węgla, zajęcia w klaszorze zostały przerwane. Szkoła specjalna została wykwaterowana. Nie wiadomo, gdzie umieszczono ją do końca wojny.

Po zniszczeniu Śródmieścia Słupska w dniach 8 i 9 marca 1945 r. klasztor spłonął. W 1971 r., po odrestaurowaniu i odnowieniu oraz wewnętrznej przebudowie, umieszczono w nim bibliotekę miejską.

Franz Frenzel 07.03.1900 r. otrzymał nominację na nauczyciela w szkole specjalnej. Za pracę otrzymał rocznie 2260 marek, 3-letni dodatek szkolny, łącznie 450 marek oraz rekompensatę kosztów czynszu. Pensja wypłacana była kwartalnie z góry. Wzrastała w następnych dziesięcioleciach odpowiednio do przepracowanych lat, zgodnie z nowym regulaminem uposażenia i w formie urzędowych dodatków przy tworzeniu nowych klas. W 1923 r. Frenzel mianowany został na rektora szkoły i otrzymał dodatek 600 marek.

W końcu kwietnia 1900 r. Frenzel wprowadził się ze swoją żoną, matką, 12-letnią córką Käthe i 8-letnim synem Peterem na ulicę Töpferstadt/Garncarska nr 6. Koszty wyniosły 320,10 marek. Nowy urząd objął oficjalnie 01.05.1900 r. Do pracy wprowadzony został przez proboszcza Walthera Bartholdy, pełniącego funkcję inspektora szkoły specjalnej. Bartholdy zawsze przyjaźnie wspierał Frenzela. Dzięki jego poparciu nauczyciel otrzymał dofinansowanie ze środków publicznych i mógł wziąć udział w I Międzynarodowym Kongresie dotyczącym higieny szkolnej, który odbył się w dniach od 4 do 9 kwietnia 1904 r. w Norymberdze. Frenzel wygłosił tam referat o szkołach specjalnych dla uczniów upośledzonych umysłowo.

Gdy obejmował swoją pracę w Słupsku, Frenzel miał niecałe 37 lat. W ciągu swojej 28-letniej pracy w szkole tylko dwukrotnie z powodu choroby poprosił o dłuższy urlop. W 1912 r. zachorował na ischias i leczył się w kurorcie w Bad Polzin/Połczyn Zdrój. W 1926 r. zdiagnozowano u niego zapalenie płuc, które powstało w wyniku niedoleczonej grypy, ponieważ Frenzel prawdopodobnie za wcześniej przyszedł do pracy.

Frenzel podjął pracę w jednoklasowej szkole specjalnej. W 1908 roku składała się ona już z dwóch klas, w 1912 r. z trzech klas z trzema zatrudnionymi nauczycielami. W 1914 r. szkoła liczyła już cztery klasy. Po przejściu Frenzela na emeryturę w 1928 roku, jego następcą w urzędzie został Darsow, jako rektor szkoły specjalnej kierował nią do 1945 r.

W przeciwieństwie do innych szkół niezwykle było to, że w szkole specjalnej uczennice i uczniowie nauczeni byli razem. Uczono takich przedmiotów jak: język niemiecki, rachunki, religia i „zajęcia pogładowe”. Częściowa rezygnacja z nauczania frontального dała podwaliny przyszłym działaniom pedagogicznym. Utworzono warsztat szkolny. Śpiew w szkole specjalnej należał do codzienności. Wybitne zdolności muzyczne Frenzel wykorzystywał już wcześniej na zajęciach w innych instytucjach. Nie budzi wątpliwości

fakt, że muzyka bez względu na formę, odegrała ważną rolę w słupskiej szkole specjalnej.

Obok godzin dydaktycznych Frenzel prowadził kwartalnie kursy logopedyczne, od 4 do 5 godzin tygodniowo. Zajęcia miały ogromne znaczenie dla dzieci upośledzonych umysłowo. Kursy logopedyczne, dzięki którym Frenzel zarabiał 300 marek, służyły mu jako dodatkowe zatrudnienie. Obok urzędowego zatrudnienia, zatrudnienie dodatkowe mogło być wykonywane w wymiarze nie więcej niż 6 godzin tygodniowo. Gdy w roku 1913 Frenzel chciał zostać organistą w kościele zamkowym, musiał ubiegać się w delegaturze szkolnej o zezwolenie i jednocześnie udokumentować, że nie przekroczy sześciu dozwolonych godzin.

Frenzel pełnił funkcję organisty przez cały okres bycia na emeryturze, aż do końca wojny. W okresie pierwszej wojny światowej Frenzel, jako mistrz chóralny, podjął się kierownictwa „Słupskiego Stowarzyszenia Męskich Śpiewaków”. Chór działał w Słupsku od 1857 r. Był to największy pomorski chór, z którym, w pierwszej kolejności Frenzel ćwiczył pieśni kościelne. Koncerty można było wysłuchać w kościołach w Słupsku, Ustce oraz innych miejscowościach. Frenzel kierował również „Chórem Kościoła Zamkowego”. Po 1945 r., w pierwszych trudnych miesiącach po zakończeniu wojny, Frenzel starał się, aż do swojej śmierci, o zespolenie chóru. Daty jego śmierci dokładnie nie ustalono. Prawdopodobnie zmarł w 1946 roku.

W latach 30., już jako rektor w stanie spoczynku, Frenzel grał w dni świąteczne również w synagodze. Pozostał wierny żydowskiej gminie tak długo, jak było to możliwe. Frenzel angażował się w słupskie życie społeczne. W 1914 r. objął urząd radcy w dziewiątej dzielnicy ubogich. Jednocześnie był członkiem komisji „domów biedoty” w magistracie.

W 1912 r. Frenzel wraz ze swoją żoną, córką Käthe i matką przeprowadzili się z Töpferstadt/Garncarska na ulicę Bahnstrasse 1/Prosta. Córka Käthe Frenzel urodzona 18.04.1888 r. zdobyła również wykształcenie nauczycielskie. W następnych latach z powodu różnych chorób przebywała na długotrwałych urlopiach. Ostatecznie została przeniesiona w stan spoczynku i nie otrzymała w Słupsku żadnej posady. Ojciec i córka mieszkali razem jako renciści w Domu Inwalidów przy ulicy Mönchstrasse/Dominikańska 9. Matka Frenzla zmarła w wieku 86 lat, nieco później zmarła również jego żona. Peter Frenzel (jedyne dziecko Frenzela) urodził się 11.05.1892 roku w Rössel/Reszel. W 1912 r. rozpoczął studia prawnicze na Uniwersytecie w Königsbergu/Królewiec i kontynuował je w Berlinie do roku 1914. Po wybuchu pierwszej wojny światowej został żołnierzem i poległ 13.08.1915 r. pod Luniewem/Luniew na Wschodzie.

Frenzel wydał wiele publikacji m.in.: „Książka podręczna wiedzy o szkolnictwie specjalnym”,

która ukazała się w 1925 r.; „Historia istoty szkolnictwa specjalnego”; „Istota i kierunek szkoły specjalnej”; „Pielęgnacja języka w szkole specjalnej”. W 1895 r. ukazały się „Głośne ćwiczenia wymowy dla dzieci upośledzonych umysłowo”. Pozycje te do chwili obecnej należą do standardowych dzieł Pedagogiki Szkolnictwa Specjalnego.

W Słupsku Frenzel był znaną osobistością. 01.05.1925 r. z okazji 25-lecia jubileuszu pracy, Frenzel otrzymał tytuł honorowy. Z chwilą przejścia na emeryturę, 15.12.1928 r., otrzymał od magistratu podziękowanie i uznanie za wieloletnią pracę, a w 1913 r. – „Tytuł Szlachecki Orderu Kawalera Królewskiego Rodu Hohenzollernów”. Dzięki ciepłemu i serdecznemu postępowaniu ze swoimi uczniami, socjalnemu zaangażowaniu i 10-letniej działalności organisty oraz kirownika chóru, w chórze Kościoła Zamkowego określono go pełnym miłości i sympatii zwrotem: „Papa Frenzel”.

Międzynarodowe znaczenie i cześć Franz Frenzel zyskał jako pionier na obszarze pedagogiki szkoły specjalnej i logopedii. Podstawy jego bogatej wiedzy tworzyły w szczególnej mierze doświadczenia nabyte dzięki wieloletniej pracy w słupskiej szkole specjalnej. Nazwisko wielkiego pedagoga i wzorowego człowieka ma trwałe miejsce w historii Słupska.

Jolanta Selke

nauczyciel

w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym
w Słupsku

Materiał źródłowy:

- Isabel Sellheim „Franz Frenzel, Hilfsschullehrer in Stolp und weltweit bekannter Pädagoge“, Słupsk 2006
- www.wikipedia.pl

Agnieszka Olszewska

Wysłów się!

Ćwiczenia dla osób z afazją, niepełnosprawnością intelektualną i trudnościami w komunikacji językowej

Wyd. Impuls 2019.



Publikacja zawiera zbiór ćwiczeń dedykowany logopedom, terapeutom, nauczycielom i rodzicom, którzy pracują z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi, które mają trudności w komunikacji językowej. W książce znajdują się różnorodne ćwiczenia, które kształtują umiejętności słowotwórcze, rozwijają słownictwo bierne i czynne, a także wpierają proces kształtowania umiejętności poprawnego stosowania zasad fleksji i gramatyki. Zawarty w książce materiał słowny odnosi się do wiedzy ogólnej, codziennych czynności i doświadczeń. Wszystkie zadania posiadają krótkie i proste polecenia oraz przykłady wykonania, co z pewnością ułatwia pracę osobom z niskim poziomem umiejętności komunikacyjnych.

Książka pozbawiona jest ilustracji, wydanie w całości jest czarno-białe, a każde ćwiczenie zamieszczone jest na osobnej stronie, co ułatwia kopiowanie i zastosowanie ćwiczeń jako gotowych kart pracy do wykorzystania podczas zajęć lub przekazania do pracy w domu. (E.M.)

WITKACY.
NAPISANE
DZISIAJ

II Międzynarodowy Konkurs Literackiej Twórczości Młodzieży „Witkacy. Napisane dzisiaj”

Twórczość S.I. Witkacego wpisuje się w szeroki kontekst współczesnej kultury. Niezwykła wyobraźnia artystyczna i traumatyczna biografia stały się inspiracją dla wielu profesjonalnych twórców: poetów, pisarzy, muzyków, filmowców, artystów-plastyków. Dla każdego z nich Witkacy był iskrą zapalną dla własnych pomysłów, przemyśleń, propozycji artystycznych, oryginalnych form wypowiedzi twórczej.

Jaki potencjał potrafi uruchomić twórczość Witkacego w środowisku utalentowanej literacko współczesnej młodzieży? Odpowiedzią jest już pierwsza edycja konkursu. Dziękujemy wszystkim jej uczestnikom za piękne witkacowskie inspiracje.

Patronat: Krystyna Danilecka-Wojewódzka
Prezydent Miasta Słupska

Organizatorzy: Szkoła Podstawowa nr 3 im. Janusza Korczaka w Słupsku, Międzynarodowa Organizacja Soroptimist International. Klub w Słupsku

Partnerzy: Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, Instytut Witkacego – Witkacy!, Słupski Ośrodek Kultury, Słupskie Towarzystwo Kultury Teatralnej – Teatr Rondo

Adresaci: utalentowana literacko młodzież w wieku 13-20 lat (klasy VI-VIII szkoły podstawowej, szkoły średnie i inne ponadpodstawowe)

Z Regulaminu:

„Regulamin wydrukowany jest w tym celu, aby oszczędzić firmie mówienia po wiele razy tych samych rzeczy.” (zasada Firmy Portretowej S.I. Witkiewicza)

Cele:

- propagowanie wśród młodzieży zainteresowania czytelnictwem i literaturą, w szczególności twórczością Witkacego;
- promowanie literackiej wrażliwości, wyobraźni, przekraczania barier wyznaczanych przez stereotypy;
- promowanie pogłębionego odbioru poezji i prozy, odwagi i bogactwa słowa w wyrażaniu świata przeżyć wewnętrznych;
- wspieranie, kreowanie talentów literackich, nagradzanie sprawności językowej i zdolności literackich;
- umożliwienie uczestnikom, podczas uroczystego podsumowania każdej edycji konkursu, bezpośredniego obcowania z największą na świecie kolekcją prac Witkacego;
- publikowanie nagrodzonych tekstów uczestników w pokonkursowym wydawnictwie i na Facebooku;
- zachęcenie młodzieży polonijnej do podejmowania prób literackich inspirowanych twórczością St. I. Witkiewicza;

- wymiana doświadczeń między młodzieżą polską i polonijną z całego świata;
- kształtowanie etycznej postawy wobec drugiego człowieka, zwierząt, przyrody, zasad tolerancji i poszanowania każdej odrębności;
- rozwijanie bogactwa językowego, znajomości norm językowych.

Forma prac:

- Uczestnicy konkursu mogą przedstawić swoją twórczość w sposób **dowolny, jednakże związany z działalnością artystyczną S. I. Witkiewicza.**
- Dopuszczalne są wszelkie formy wypowiedzi literackiej, nie ma żadnych barier artystycznych, jednakże **uczestnik powinien wskazać źródło inspiracji** – tekst, obraz, fotografię, list, artykuł, element biografii czy inny impuls związany z twórcą.
- Przy całkowitej otwartości organizatorów na wszelką oryginalność wypowiedzi, **do konkursu przyjęte zostaną tylko utwory wykonane w zgodzie z obowiązującymi przepisami prawa autorskiego.**
- **Dopuszczalne formy prac:** poezja, proza, dramat, scenariusz, komiks.

Prace oceniane będą w dwóch kategoriach:

1. uczniowie **klas VI-VIII szkoły podstawowej** oraz
2. uczniowie **szkół średnich i innych ponadpodstawowych**.

Ważne daty:

- Ostateczny termin nadsyłania prac: **12 marca 2021 r.**
- Termin rozstrzygnięcia konkursu: **20 kwietnia 2021 r.**
- Wręczenie nagród: **11 czerwca 2021 r.**

Publikacja nagrodzonych prac:

- w publikacji podsumowującej konkurs
- w ogólnopolskim półroczniku „Witkacy!”
- na FB konkursu <https://www.facebook.com/WitkacyNapisaneDzisiaj/>

WAŻNE: Organizator zgłaszając konkurs do wykazu zawodów (konkursów) dających dodatkowe punkty w postępowaniu rekrutacyjnym dla uczniów szkół podstawowych ustalił, że wysokie miejsca zajmują kategorie: **laureat i wyróżniony. Regulamin i szczegółowe informacje organizacyjne:** <https://www.facebook.com/WitkacyNapisaneDzisiaj/>



KONKURSU

W imieniu Organizatorów
Maria Pietryka-Małkiewicz
koordynatorka Konkursu

Ahoj przygodo! Konkurs „Dzień Morskiego Pluszowego Misia”



I MIEJSCE



II MIEJSCE



III MIEJSCE



Pod koniec listopada br. zaprosiliśmy młodych Pomorzan: przedszkolaków i uczniów klas I-III szkół podstawowych do udziału w konkursie *Ahoj przygodo! „Dzień Morskiego Pluszowego Misia”*. Celem konkursu było rozwijanie uzdolnień plastycznych, technicznych, pomysłowości i kreatywności oraz umiejętności TIK, promowanie morskości regionu, a także wzbogacenie oferty Pomorskiego Programu Edukacji Morskiej (PPEM), skierowanej do przedszkolaków i uczniów pomorskich szkół i placówek oświatowych o kreatywne działania plastyczne i zdalne.

Konkurs polegał na zaprojektowaniu morskich ubrań dla misiów i/lub zabrania pluszaków w morską wyprawę. Dokąd warto się udać? Jak tam dotrzeć? Co zabrać ze sobą w taką podróż? Wielką wyprawę małego misia można było zrelacjonować poprzez rysunek lub zdjęcie. Morze pomysłów okazało się bezkresne! A efektami przedsięwzięcia dzieci podzieliły się na stronie internetowej PPEM.

Nadesłano aż 87 prac plastycznych z przedszkoli i szkół podstawowych z 13 miejscowości: Choczewa, Słupska, Korzeniewa, Swornegaci, Wocławów, Trąbek Wielkich, Bierkowa, Damnicy, Cedrów Małych, Gdyni, Gdańska, Malborka oraz Polnicy. Prace były wykonane różnymi technikami plastycznymi. Były to rysunki, malunki, wyklejanki, wydzieranki i oczywiście zdjęcia aranżacji misiowych, morskich przygód. Dzieci, które wzięły udział w konkursie, wykazały się niezwykłą kreatywnością i talentem artystycznym. Dobrze też wiedziały, jak wyglądają morskie elementy ubrania – sztormiaki, marynarskie kołnierze, czapki i co zabrać do łódki na morską wyprawę – wiosła, kremy go opalania, okulary przeciwsłoneczne.

Wszystkie nadesłane prace zostały zaprezentowane na Fanpage Pomorskiego Programu Edukacji Morskiej na Facebooku. Tam też – zgodnie z regulaminem – internauci głosowali na wybrane przez siebie misie, lajkując ich zdjęcia. Post dotyczący konkursu, trafił do 18 883 odbiorców, został 449 razy udostępniony i 604 razy skomentowany. Ogółem w głosowaniu online oddano 5 160 głosów.

Oto wyniki głosowania internautów: **I miejsce: Amadeusz Korczak-Daleszyński**, Szkoła Podstawowa w Wocławach (682 głosy); **II miejsce: Oliwia Kowalewska**, Szkoła Podstawowa w Wocławach (562 głosy); **III miejsce: Agata Ziarniewicz**, Przedszkole w Trąbkach Wielkich (444 głosy). **Wyróżnienia: Filip Klinkosz**, Szkoła Podstawowa nr 11 w Słupsku (211 głosów); **Adam Jankowski**, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Choczewie (205 głosów); **Kinga Wewiór**, Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1 w Malborku (163 głosy); **Kacper Grabowski**, Szkoła Podstawowa w Polnicy (163 głosy).

Nagrodzonym i wyróżnionym serdecznie gratulujemy! Wszystkim uczestnikom konkursowej zabawy dziękujemy za nadesłanie przepięknych prac! Opiekunom uczestników konkursu – Nauczycielom i Rodzicom – dziękujemy za wsparcie maluchów w ich artystycznych działaniach!

Iwona Poźniak

koordynator Pomorskiego Programu Edukacji Morskiej
w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

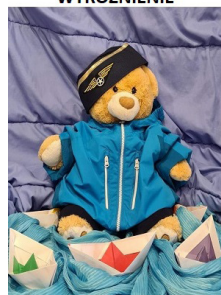
WYRÓŻNIENIE



WYRÓŻNIENIE



WYRÓŻNIENIE



WYRÓŻNIENIE



„Informator Oświatowy” kończy 30 lat

„Informator Oświatowy” ukazuje się regularnie od września 1991 roku – początkowo pod nazwą „Informator”, jako wspólny biuletyn słupskiego Kuratorium Oświaty i Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, który w 1993 r. przekształcił się w Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Od roku 1999 „Informator Oświatowy” wydawany jest jako pismo własne ODN w Słupsku. Pomysłodawcą i pierwszym redaktorem był Jan Tyborczyk – konsultant ds. informacji pedagogicznej i wydawnictw, pierwszy konsultant zatrudniony w Ośrodku.

W pierwszym numerze na 22 stronach zamieszczono m.in. podstawowe informacje o strukturze WOM (dyrektor, 5 konsultantów, 5 pracowników obsługi), przedstawiono skład osobowy doradców (21 – przedmiotowych, 14 – pedagogiki przedszkolnej i nauczania początkowego, 5 – problemowych) oraz zakresy obowiązków doradców i konsultantów. Zawartość tego numeru i następnych miała charakter informacyjny, przydatny w pracy dyrektorów szkół oraz nauczycieli.

Trochę historii

Na przestrzeni lat zmieniała się zarówno szata graficzna, jak też koncepcja czasopisma:

- od września 1991 r. – ukazywał się w formacie A5, a teksty pisane były na maszynie i kserowane;
- od lipca 1994 r. – składany jest komputerowo;
- od stycznia 1995 r. – zmieniono tytuł z „Informator” na „Informator Oświatowy” i format na A4;
- od stycznia 1998 r. – zyskał nową, tekturową, jednokolorową okładkę, na której zamieszczane były – oprócz podstawowych stałych danych – także tzw. tematy wiodące każdego numeru;
- od stycznia 1998 r. – czasopismo opatrzone zostało numerem ISSN (ISSN 1505-0904) nadawanym przez Bibliotekę Narodową, co oznacza, że „Informator Oświatowy” jest zarejestrowany w międzynarodowym systemie informacji o wydawnictwach ciągłych i dzięki temu artykuły w nim zawarte odnotowywane są w bibliografii narodowej;
- od 1998 r. – egzemplarze obowiązkowe czasopisma wysyłane są do Biblioteki Narodowej, Biblioteki Jagiellońskiej, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli / Ośrodka Rozwoju Edukacji;
- od marca 1999 r. – ukazuje się jako czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku;
- od października 2002 r. – publikacja zyskała nową obwolutę z grubego, lakierowanego papieru z nową szatą graficzną strony tytułowej, w zielonej kolorystyce (druk w drukarni Lenart);
- od stycznia 2002 r. – spis treści każdego numeru, wraz z wybranymi artykułami, zamieszczany jest na stronie internetowej Ośrodka;
- od stycznia 2005 r. – po raz kolejny uległa zmianie szata graficzna okładki (druk w drukarni Boxpol);
- od stycznia 2015 r. – spis treści każdego numeru oraz elektroniczna wersja kwartalnika zamieszczana jest na www ODN;
- od 2016 r. – większość do tego czasu wydanych numerów czasopisma zostało zdigitalizowanych i udostępnionych w Bałtyckiej Bibliotece Cyfrowej;
- od stycznia 2017 r. – cały kwartalnik drukowany jest w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Słupsku;
- od października 2018 r. – skład i druk odbywa się w MBP w Słupsku.

„Informator Oświatowy” w liczbach

- Liczba artykułów wraz z przedrukami: 4100.
- Liczba autorów: 2636.
- Liczba stron w formacie A5 (w latach 1991-1994): 2297 (1 egz./1 wydanie).
- Liczba stron w formacie A4 (w latach 1995-2020): 7524 (1 egz./1 wydanie).
- Od września 1991 r. do grudnia 2006 r. pismo było dwumiesięcznikiem (do numeru 132). Od stycznia 2007 r. jest kwartalnikiem. Ostatnie wydanie nosi numer 192.
- Od stycznia 1998 r., na pierwszej stronie okładki, zamieszczane są tzw. tematy wiodące – było ich 202. Zagadnienia przewodnie wynikają z kierunków polityki oświatowej państwa, z ważnych długofalowych wydarzeń (np.: *Rok Janusza Korczaka; Rok wolontariatu; Rok matematyki na Pomorzu; Pomorskie drogi do Niepodległej*); dokumentacji działań realizowanych w ramach projektów prowadzonych przez nasz Ośrodek (np.: *Edukacja zdrowotna; Edukacja morska; Pomorska Liga Zadaniowa*). Tematyka „Informatora Oświatowego” jest odzwierciedleniem zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej i odpowiedzią na potrzeby środowiska oświatowego (np.: *Awans zawodowy nauczycieli; Projekty edukacyjne; Projekty unije; Diagnozowanie i mierzenie osiągnięć uczniów; E-uzależnienia; E-edukacja; Edukacja zdalna*).

W zmieniającym się świecie ważna jest trwałość

Pierwsze artykuły – pisane przez doradców – zamieszczone zostały w czerwcowym numerze z 1992 r. Wcześniej korzystano z przedruków z innych wydawnictw. Z czasem, w coraz większym stopniu, pismo do-

kumentowało i upowszechniało działania i osiągnięcia edukacyjne nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek oświatowych. „Informator Oświatowy” wskazywał na bieżące problemy edukacyjne i zachodzące zmiany, prezentował nowe dokonania metodyczne, umożliwiał nauczycielom podzielenie się własnymi przemyśleniami i doświadczeniami. Artykuły zamieszczali konsultanci Ośrodka, doradcy metodyczni, pracownicy naukowcy wyższych uczelni, wizytatorzy kuratorium oświaty, dyrektorzy i nauczyciele placówek oświatowych, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych, bibliotek miejskich, Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, a także pracownicy Urzędu Marszałkowskiego w Gdańsku, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku oraz Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku.

W latach 2001-2006 – w związku z obowiązującymi procedurami uzyskania awansu zawodowego – do redakcji nadsyłano bardzo wiele artykułów, których autorami byli nauczyciele ubiegający się o kolejny stopień awansu zawodowego. Teksty poruszały istotne i różnorodne zagadnienia związane z życiem szkół. Wiele z nich zawierało opisy działań innowacyjnych, propozycje rozwiązań metodycznych oraz różnorodne przykłady dobrych praktyk. Z chwilą, gdy w procedurach awansu zawodowego zniesiono wymóg publikowania własnych opracowań, liczba przesyłanych do publikacji artykułów zmalała. Od 2006 roku większość publikowanych artykułów jest zamawiana przez redakcję. Od 2010 r. pomocna w pozyskiwaniu autorów stała się strona internetowa Ośrodka, a od roku 2017 fanpage ODN na FB, na których redakcja zamieszcza zaproszenie do współpracy wraz z informacją o tematyce najbliższego numeru. Chętnych zwykle nie brakuje, bo duża grupa pracowników oświaty (m.in. dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, nauczyciele – pasjonaci) widzi potrzebę dzielenia się swoimi doświadczeniami, upatrując w tym również możliwość promowania oraz dokumentowania osiągnięć uczniów i szkoły.

Warto podkreślić, że od początku istnienia czasopisma nie przewidywano żadnej formy gratyfikacji dla autorów. Jediną formą podziękowania jest tzw. egzemplarz autorski, przesyłany każdemu współtwórcy danego numeru. Tym bardziej cieszy fakt, że mamy stałych autorów, którzy pozostają wierni naszemu kwartalnikowi. Równie budujące są rozmowy (prowadzone często po latach), z których dowiadujemy się, że publikacje w „Informatorze Oświatowym” okazały się przydatne w dokumentowaniu dorobku zawodowego nauczyciela (piszącego projekt czy aplikującego o grant), czy w utrwalaniu działalności i osiągnięć szkoły lub placówki oświatowej (adnotacje w kronikach i na stronach internetowych szkół, we wnioskach aplikacyjnych do różnych projektów, w ewaluacji zewnętrznej).

Na zawsze w pamięci pozostanie obraz nauczycielek, które – po wizycie w Bibliotece Narodowej – z entuzjazmem opowiadały, jak bardzo zdziwiły się i uradowały, gdy znalazły swoje nazwiska w bibliografii narodowej. Ogromnie cieszą wszystkie życzliwe słowa od Autorów i Czytelników ☺

„Informator Oświatowy” to pismo dokumentujące, upowszechniające i promujące działania i osiągnięcia edukacyjne. Kwartalnik zawiera stałe działy, które – mając na względzie zmieniającą się rzeczywistość – również zmieniały swą nazwę: *Informacje, opinie, propozycje; Doskonalenie nauczycieli; Olimpiady, konkursy, imprezy; Książki, czasopisma, multimedia*. Dział: *Przepisy, zalecenia, wyjaśnienia* istniał do numeru 4/2018 – zrezygnowano z niego uznając, że internet daje nieograniczony dostęp do zmieniającego się dynamicznie prawa.

„Informator Oświatowy”, oprócz stałych działów, ma też tzw. *stałe rubryki*. O *Przepisy, zalecenia, wyjaśnienia* kolejno dbali: Jan Tyborczyk (1991– kwiecień 2006), Lech Kowalewski (maj 2006 – czerwiec 2008), Jerzy Byczkowski (lipiec 2008 – grudzień 2014, październik 2015 – sierpień 2018), Krzysztof Goliszek (styczeń 2015 – wrzesień 2015). Stałym cyklem były też informacje *Odbyło się w ODN* – redagowane przez Elżbietę Trojanowicz (1997-1999) i Ewę Misiewicz (od lipca 1999 r. – do marca 2016). Od lipca 2005 r. publikowano również wywiady ze znanymi osobami, odpowiedzialnymi za właściwe funkcjonowanie systemu edukacji, opieki i wychowania. Dużą popularność zyskały też felietony Elżbiety Wisławskiej (*Podróż z literaturą w tle* – w latach 2005-2009 oraz *Z życia regionu słupskiego. Varia subiektywne* – od marca 2008 r. do września 2009 r.). Książki godne przeczytania w dziale *Biblioteka ODN poleca* prezentowały kolejno: Elżbieta Pliszka (od stycznia 2005 do czerwca 2012) i Grażyna Wieczorek (od października 2012 – do czerwca 2019). Nieprzerwanie, od grudnia 2009 r., Agata Szklarkowska zabiera nas do *Przedziału litera(t)ckiego*, by – podróżując w świecie książek lub wspomnień – znaleźć czas na refleksje, wzruszyć się, a czasem uśmiechnąć.

Od stycznia 2013 r. autorem, a tym samym stałym współpracownikiem redakcji „Informatora Oświatowego” jest Mariusz Domański, który opublikował 4 różnotematyczne cykle: *Talent jak diament* (od stycznia 2013 do grudnia 2014); *Edukacja medialna* (od lipca 2015 do czerwca 2016); *Literacki Słupsk* (od lipca 2016 do września 2018 r.); *Eduinnowacje XXI wieku* (od lipca 2019 – nadal). Od roku szkolnego 2014/2015 każdy numer rozpoczyna – pełen tematycznych odniesień, refleksji, i dobrych myśli – tzw. *wstępniak*, którego autorką jest Bożena Żuk – dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku.

Słów kilka o zespole redakcyjnym

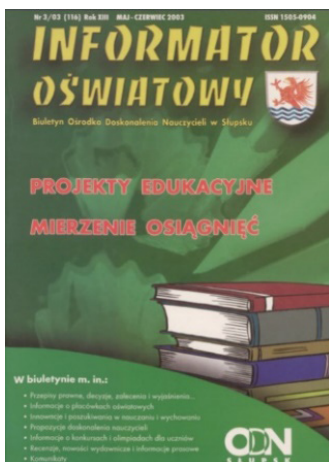
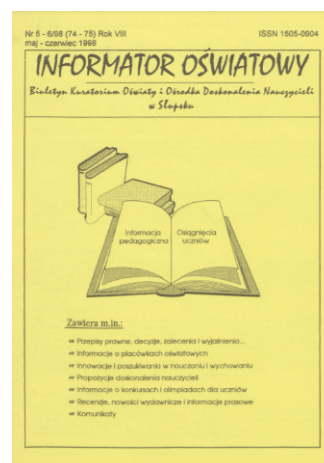
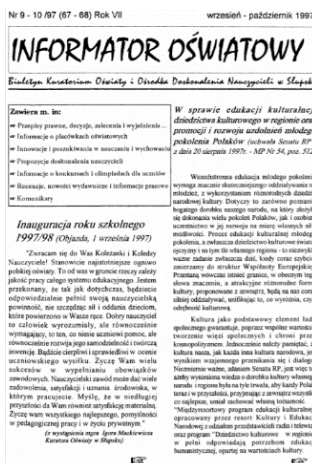
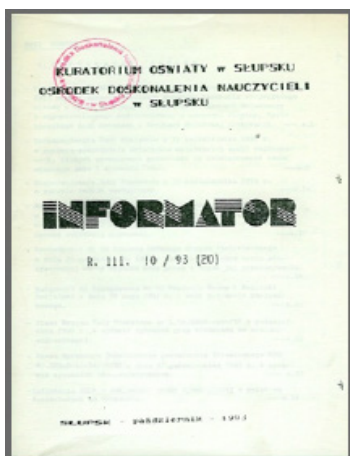
Do grudnia 1994 r. Jan Tyborczyk był jedynym redaktorem biuletynu i korektorem, przygotowującym tzw. skład do druku. Od października 1996 r. pracę w redakcji rozpoczęła Dorota Iwanowicz, najpierw zajmując się tylko komputerowym składem tekstu, a z czasem również współredagowaniem czasopisma. Od września 2006 r. do redakcji dołączyła Iwona Poźniak, najpierw przejmując obowiązki korektora, a od października 2014 do września 2019 – redaktora. W roku szkolnym 2019/2020 pracy redakcyjnej podjęła się Joanna Kierul-Cieślak. Od lipca 2020 r. prace redakcyjno-edytorskie ponownie przejęła Dorota Iwanowicz.

W roku 2006 powołany został zespół redakcyjny „Informatora Oświatowego”, w skład którego wchodzi dyrekcja oraz kierownicy pracowni problemowych działających w Ośrodku. Z upływem lat zmieniał się skład i liczba osób związanych z przygotowaniem kwartalnika. Do stałych współpracowników należą konsultanci i specjaliści ODN w Słupsku, a także grupa

pracowników Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Słupsku. Przygotowanie każdego numeru to duże wyzwanie redakcyjne i organizacyjne, które możliwe jest tylko dzięki codziennej współpracy zespołu redakcyjnego.

Nieprzerwanie od 30 lat „Informator Oświatowy” towarzyszy życiu szkół i placówek oświatowych województwa pomorskiego, stwarzając płaszczyznę wymiany doświadczeń, dzielenia się refleksjami, doświadczeniami oraz przykładami dobrej praktyki. Czasopismo – dzięki swej ciągłości i charakterystycznej oprawie – jest rozpoznawalne i na stałe wpisało się w krajobraz pomorskiej edukacji. Kwartalnik to miejsce wzajemnych inspiracji i dialogu edukacyjnego, do którego – w imieniu zespołu redakcyjnego – serdecznie zapraszam.

Dorota Iwanowicz
współredaktor „Informatora Oświatowego”
konsultant w ODN w Słupsku





Przedziat literac(t)ki W listopadowej kałuży widać więcej...

„W listopadzie, jak dobrze się przyjrzyysz, to zobaczysz, że w każdej kałuży widać schody, które prowadzą pod ziemię”¹. Tak, nie jest łatwo przetrwać zwyczajny listopad, a ten listopad dodatkowo daje się nam we znaki. I na dodatek żadnych podróży!

W październiku udaję jeszcze, że w zasadzie niewiele się od lata zmieniło, przyroda wokół też próbuje udawać. Drzewa trzymają liście (i cóż, że słabnące z każdym chłodniejszym podmuchem wiatru), ptaki radośnie ćwierkają o świcie (choć coraz bardziej on szary), a ja łapię ostatnie ciepłe promienie słońca w czasie weekendowych wypadów nad morze, a popołudniami przycinam zapomniane kwiaty późnego lata.

Jednak w listopadzie już nie ma udawania. I choć mam wrażenie, że pierwszy dzień listopada w ostatnich latach jest zaledwie początkiem jesieni, podczas gdy parę lat temu uroczyście otwierał on zimę, w listopadzie ogród jest już pełen liści a nie słońca. Listopad jest więc czasem pożegnań ze złudzeniem, że coś może wiecznie trwać. A sprzyja temu odczuwaniu przede wszystkim listopadowe święto, w którym wspominamy wszystkich zmarłych.

A jeśli do tego zdarzy się pożegnań więcej niż tylko to z jasnym ciepłym dniem... W tym roku pożegnałam swojego nauczyciela języka polskiego w szkole podstawowej Władysława Kołakowskiego. Moja pamięć nigdy nie była tak dobra, jak bym chciała, ale akurat tego nauczyciela pamiętam szczególnie. I, jak okazało się podczas pożegnania na cmentarzu w Kobylnicy, nie tylko moje wspomnienia o „Panu od polskiego” są wyraźne mimo upływu wielu lat. Pięknie pożegnała Pana Kołakowskiego dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 3 w Słupsku – Jolanta Wiśniewska. Pani Dyrektor, też uczennica Pana Kołakowskiego, kieruje obecnie szkołą, w której Pan Władysław pracował ostatnie 17 lat przed przejściem na emeryturę. Moim nauczycielem został w klasie czwartej, gdy wraz z grupą dzieciaków – uczniaków, w niebieskich fartuszkach, wyfrunęłam spod skrzydeł jednej nauczycielki pod opiekę wielu nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Wśród nich był nauczyciel języka polskiego, Władysław Kołakowski – jeden z tych, którzy całym sobą angażują się w pracę z uczniami. A wiem o tym nie tylko ze słów dyrektorki Jolanty Wiśniewskiej, nie tylko z własnych zamglonych wspomnień, ale także z rozmów z synem Pana Kołakowskiego, który był moim szkolnym kolegą w podstawówce. Ojca widział zawsze tylko we fragmencie wystającym z nad sterty zeszytów do języka polskiego, wiecznie zaabsorbowanego pracą

i zaangażowanego w pilnowanie i mobilizowanie do zmagania z językiem ojczystym swoich podopiecznych.

Chyba najlepiej pamiętamy nauczycieli szczególnych, niestety także (oby nie przede wszystkim) w tym negatywnym sensie. Ja też takich miałam, ale o nich nie chcę snuć opowieści. Dziś rygorystycznie przestrzegana etyka zawodu nauczyciela, a także transparentność działań szkolnych, nie dopuszcza takich zachowań, jakie kiedyś się zdarzały. Pana od polskiego pamiętam dlatego (o zgrozo!) że był „starym” (sic!) nauczycielem. Gdy zdałam do klasy czwartej, On miał jakieś trzydzieści kilka lat! ☺ Niewątpliwie czułam respekt. Ale to On nauczył mnie czytać chętnie (mimo rozkojarzenia), przestrzegać reguł językowych (mimo częstego braku cierpliwości) i przede wszystkim nauczył mnie pisać dużo i chętnie.

Pamiętam swoje miejsce w ostatniej ławce przy oknie (byłam wysoka, choć w okularach) i roztrzęsanie, przez które niezwykle uparcie przepisywałam z tablicy zdania z błędami, co było moim i Jego utrapieniem. Ale pamiętam też recytacje wierszy, do których musiał wzbudzić moją odwagę oraz własne próby literackie, do których musiałam poczuć się umocniona dobrą oceną moich zmagania na języku polskim. Dziś przyjemność, jaką daje mi pisanie, pozwalam sobie czuć także dlatego, że to Pan od polskiego pozwolił mi ją poczuć pierwszy raz właśnie w szkole podstawowej. A dzięki Dyrektorki Jolancie Wiśniewskiej wiem, jak wiele innych osób wspomina szczególne chwile i uroczyste osobliwości, jakich doświadczyliśmy na lekcjach Pana Władysława Kołakowskiego. Nasi rodzice też wspominają, jak Pan od polskiego o nich zawsze – i jeszcze długo po zakończeniu naszej edukacji w szkole podstawowej – pamiętał i rozmawiał o coraz bardziej dorosłych dzieciach przy każdym przypadkowym spotkaniu na osiedlu Zatorze, na którym mieszkali wszyscy niemal uczniowie z „czternastki”².

Jeszcze nucę „Jaskółkę uwięzioną”, która była podobno jedną z ulubionych piosenek Pana Władysława, kreślę sobie na jakiejś kartce literkę W, którą wszyscy jego uczniowie wykonują w kształcie szczególnym (jeśli jesteście Jego uczniami, to wiecie ☺). Z życzliwym uporem upominam wszystkich, że w żadnym wypadku nie piszemy niczego „z dużej litery” i oblewa mnie zimny pot, gdy mam wątpliwości odnośnie ortografii, interpunkcji czy porządku słów i zdań, oczekując starania w tym względzie także od wszystkich innych wykształconych osób.

1. „Ciemno, prawie noc” Joanna Bator

2. „Czternastka” – Szkoła Podstawowa nr 14 na ul. Banacha w Słupsku – dziś Szkoła Podstawowa nr 3

Wiem, że nie dla wszystkich to jest proste. I dla mnie nie było. Nigdy nie byłam klasycznym prymusem szkolnym, bo choć byłam nawet dość obowiązkowa, może nie pozbawiona talentu i pilności, to zawsze zbyt ruchliwa i ciekawa różnych rzeczy, by długo bez ruchu siedzieć w ławce szkolnej. Czasem byłam zapominalska, „roztrzępana”, czasem nawet mocno rozbrykana czy rozkojarzona. Szczególnie w pierwszych latach szkolnych. Dziś wiem, jakie były tego przyczyny, ale pamiętam, jak bardzo to było wtedy trudne dla mnie, gdy działy się ze mną rzeczy, których wcale nie chciałam. Dziś też nauczyciele i psychologowie mówią, że coraz częściej szkoła ma problem z dziećmi, rodzice ze szkołą, a w środku problemu tkwi – coraz bardziej zagubione i sfrustrowane – dziecko.

Dr. Ross W. Greene, autorytet w dziedzinie psychologii klinicznej dzieci i młodzieży, stara się pomóc rodzicom i nauczycielom w dotarciu do przyczyn różnych zachowań dzieci w szkole. W publikacji pod tytułem **Zagubieni w szkole. Jak odkryć źródła szkolnych trudności dziecka i pomóc mu je przezwyciężyć**³ zaprezentował m.in. narzędzia do identyfikacji problemów szkolnych i eliminowania ich przyczyn oraz wskazówki, jak poprawić komunikację rodziców i nauczy-

3. Greene, Ross W.: Zagubieni w szkole. Jak odkryć źródła szkolnych trudności dziecka i pomóc mu je przezwyciężyć. Warszawa: Wydawnictwo Mania, 2020

cieli z dziećmi i zmniejszyć liczbę trudnych zdarzeń. Dał też praktyczne porady dotyczące udanego planowania i współpracy między nauczycielami, rodzicami i dziećmi. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Słupsku poleca tę nową publikację, wśród wielu innych wspierających nauczycieli i rodziców w trudnej sztuce wychowania i edukacji.

A w grudniu... W grudniu łapiemy trochę migotliwego, błyszczącego świecidełkami bożonarodzeniowymi wiatru w żagle i przyjemniej żeglujemy do końca roku. Specjaliści mówią, że w tym roku warto ubrać dom na święta nieco wcześniej, bo wraz ze świętami przychodzą do nas kojące wspomnienia z dzieciństwa. Przystrojony, ciepły dom i świąteczne drzewko wprawi w dobry nastrój i pomoże uporać się z lękiem i smutkiem, które w dobie pandemii dokuczają wielu z nas. Niech więc nam się uda w dobrym nastroju kończyć ten niezbyt dobry rok. Nie róbmy zbyt wielu trudnych podsumowań. I nie tylko dnia, ale też nadziei, niech przybywa nam na Nowy Rok, jak na barani skok. ☺

Agata Szklarkowska
dyrektor

Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Słupsku

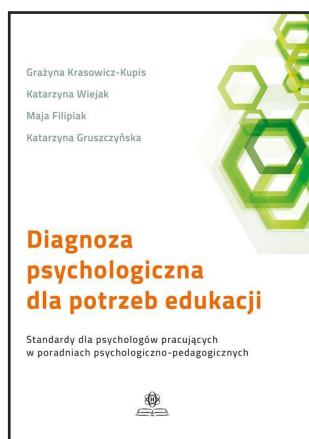


PBW poleca...

❖❖ TO WARTO PRZECZYTAĆ ❖❖

Krasowicz-Kupis Grażyna, Wiejak Katarzyna, Filipiak Maja, Gruszczyńska Katarzyna „Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji. Standardy dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych”

„(...) celem powstania tej książki jest zaprezentowanie psychologom zatrudnionym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz dyrektorom tychże ośrodków dokumentu *Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach* wraz z komentarzami, które w założeniu mają ułatwić zgodne z intencją autorów rozumienie samej treści standardów, a także stanowią wskazówki na temat sposobów ich zastosowania w praktyce”. Publikacja podzielona jest na siedem rozdziałów: ♠Część I. Konteksty diagnozy psychologicznej w edukacji. Rozdział 1. Cele i konteksty diagnozy psychologicznej. ♠Część II. Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji. Rozdział 2. Standardy etapu I. Rozpoznanie problemu. Rozdział 3. Standardy etapu II. Planowanie procesu diagnozy. Rozdział 4. Standardy etapu III. Badanie diagnostyczne. Rozdział 5. Standardy etapu IV. Opracowanie wyników diagnozy. Rozdział 6. Standardy etapów V i VI. Planowanie i wdrożenie interwencji oraz ocena jej efektów i badanie kontrolne. ♠Część III. Warunki realizacji standardów w praktyce. Rozdział 7. Kompetencje diagnostyczne psychologa oraz rozwój zawodowy w obszarze diagnozy psychologicznej dla potrzeb edukacji.





Cykl książek *Zdążyć z pomocą* obejmuje trzy pozycje: (1) *Zdążyć z pomocą. Przedszkole w sytuacji trudnej*. (2) *Zdążyć z pomocą. Szkoła w sytuacji trudnej*. (3) *Zdążyć z pomocą. Rodzina w sytuacji trudnej*. Poszczególne rozdziały w książkach napisane zostały przez specjalistów w danej dziedzinie, którzy – oprócz teorii – zajmują się również określonym problemem w praktyce. „*Przedszkole w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą* Red. nauk. Beata Szurowska Książka przedstawia problemy związane z rozwojem i wychowaniem małego dziecka oraz sytuacje trudne, z którymi może spotkać się nauczyciel w przedszkolu, m.in.: nieśmiałość i lęk dziecka, niejadki, rozwód rodziców, niepowodzenia w nauce matematyki, zaburzenia emocjonalne i nerwicowe, przemoc w rodzinie, dziecko z zespołem Downa. Książka przeznaczona jest dla nauczycieli małych dzieci oraz dla rodziców. Czytelnicy znajdą w niej: ♣teoretyczne podstawy dotyczące omawianych problemów, ♣praktyczne rady i wskazówki metodyczne, ♣przykłady zabaw, utworów i ćwiczeń, które można wykorzystać do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym.



„*Szkoła w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą*”. Red. nauk. Beata Szurowska

W publikacji przedstawione zostały zagrożenia współczesnego świata, sytuacje trudne, problemy wychowawcze w perspektywie szkoły oraz wskazówki, jak sobie z nimi radzić i jak pomóc dzieciom. Książka przedstawia problemy związane z rozwojem i wychowaniem zarówno małych, jak i starszych uczniów oraz sytuacje trudne, z którymi może spotkać się nauczyciel w szkole, tj.: ♣wagary, niepowodzenia szkolne, niechęć do nauki; ♣rozstanie rodziców; ♣trudności w uczeniu się czytania i pisanie; ♣przyczyny niepowodzeń w nauce matematyki; ♣szkoła wobec objawów niedostosowania społecznego; ♣zagrożenia cyberprzestrzeni; ♣szkoła a rozwój ucznia zdolnego; ♣uczeń z niepełnosprawnością (niesłyszący, słabo słyszający, niewidomy). Wskazówki, pomoce dydaktyczne pomogą nauczycielom zrozumieć problem, będą podpowiedzią przed spotkaniem z rodzicami. Nauczyciele i rodzice otrzymają również konkretne rozwiązania metodyczne i wychowawcze.



Rodzina w sytuacji trudnej Zdążyć z pomocą (Część 1 i Część 2)

Red. nauk. Beata Szurowska

W pierwszej części przedstawione zostały najczęściej spotykane problemy i sytuacje trudne, z którymi mogą się spotkać rodzice zarówno w domu, jak i w przedszkolu czy szkole, m.in.: ♣pojawienie się rodzeństwa, ♣separacja i rozwód, ♣dziecko zdolne, ♣choroba przewlekła, śmierć i żałoba w rodzinie, ♣zagrożenia i pierwsza pomoc, ♣bieda i ubóstwo. W drugiej części omówione zostały problemy, z którymi mogą się spotkać rodzice wychowujący dzieci starsze i nastoletnie, m.in. takie jak: ♣zaburzenia odżywiania, ♣alkoholizm, ♣uzależnienia od narkotyków, ♣zagrożenia związane z funkcjonowaniem w świecie mediów. Czytelnik znajdzie również rady i wskazówki metodyczne dotyczące wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami, np. dzieci z zespołem Downa, ADHD, niewidome czy niesłyszące.



Skolimowska Katarzyna „*Podkręć mózg! I wejdź na wyższy poziom nauczania. FitNarzędziownik nauczyciela*”

To książka, która podpowie czytelnikowi, w jaki sposób może wdrożyć edukację dla zdrowia. Publikacja jest jednocześnie przewodnikiem i narzędziownikiem z luźnymi pomysłami do wykorzystania. Głównym bohaterem FitNarzędziownika jest mózg. Gdy codziennie zaczniemy rozmyślać o tym, aby podejmować dobre decyzje dla swojego mózgu, wyeliminujemy śmieciowe myśli i śmieciowe jedzenie. Zaczniemy wtedy odżywiać się zdrowymi przekonaniem i wartościowymi kaloriami, a także zaczniemy się ruszać.

Wybrała:

Dorota Czapińska

Wydział Wspomagania Edukacji,
PBW w Słupsku

❖ ❖ TEMATYCZNE ZESTAWIENIE BIBLIOGRAFICZNE ❖ ❖

Na podstawie kartoteki zagadnieniowej PBW w Słupsku

DIAGNOZA W EDUKACJI

Artykuły z czasopism:

- Coraz szerzej otwarte okno na świat. XXIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej / Nowel Ewa // Język Polski w Szkole Ponadpodstawowej. - 2017, nr 3, s.107-109
- Diagnoza potrzeb edukacyjnych i rozwojowych szkoły podstawowej // Głos Pedagogiczny. - 2017, nr 87, s.41-43
- Edukacja i kształcenie ustawiczne - elementy diagnozy / Chabior Agata // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. - 2018, nr 4, s.269-278
- Integracja sensoryczna. Wykorzystanie w edukacji i diagnozie pedagogicznej dzieci w wieku przedszkolnym / Oleksy-Zborowska Magdalena // Bliżej Przedszkola. - 2018, nr 12, s.28-31
- Stałe diagnozowanie a ocena opisowa w klasach I-III / Dziamska Dorota // Życie Szkoły. - 2020, nr 2, s.9-11
- Testy diagnozujące w edukacji / Maszka Roland // Przegląd Oświatowy. - 2017, nr 1, s.15-16
- Znaczenie obserwacji i diagnozy zachowań trudnych w szkole, jako podstawy do planowania oddziaływań wychowawczych / Jurzyk Małgorzata // Informator Oświatowy. - 2020, nr 1, s.6-7

Wydawnictwa zwarte:

- Polaszek Wiesław [i in.]. Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych : Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne. - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. - 203 s.
- Krasowicz-Kupis Grażyna [i in.]. Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji : standardy dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. - Gdańsk : Harmonia Universalis, 2019. - 198 s.
- Diagnozy edukacyjne : dorobek i nowe zadania : XVIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk, 18-20 września 2014 / pod red. Bolesława Niemierko i Marii Krystyny Szmigiel; Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. - Kraków : Grupa Tomami, 2014. - 479 s.
- Spruit Manon. Giełkot : jak zrozumieć osoby mówiące niewyraźnie : podręcznik diagnostyki i terapii / [przeł. z języka niemieckiego Andrzej Robak]. - Kraków : Wydawnictwo, 2017. - 156 s.
- Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, Zielińska Ewa. Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia n uki szkolnej : jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski. - Kraków : Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, 2011. - 115 s.
- Uczeń zdolny - analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych : raport przygotowany w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” / zespół: Natalia Cybis [et al.]. - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2013. - 120 s.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

Artykuły z czasopism:

- Czy polska szkoła jest włączająca? / Tołwińska-Królikowska Elżbieta // Dyrektor Szkoły. - 2020, nr 4, s.70-72
- Edukacja włączająca w praktyce / Łoskot Małgorzata // Głos Pedagogiczny. - 2017, nr 94, s.47-51

- Edukacja włączająca w szkołach i placówkach systemu oświaty na II etapie edukacyjnym / Hanuszewicz Władysława // Informator Oświatowy. - 2018, nr 3, s.49-51
- Po pierwsze, nie izolować. Edukacja włączająca i nauczanie indywidualne - zmiany, byle nie na gorsze / Drachal Halina // Głos Nauczycielski. - 2017, nr 21, s.8
- Pronormalizacyjne zmiany w obszarze edukacji włączającej w ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej / Skibińska Joanna // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2020, nr 6, s.62-76
- Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji / Skrzetuska Ewa // Kwartalnik Pedagogiczny. - 2019, nr 3, s.106-118
- Włączająca edukacja przedszkolna - założenia teoretyczne a perspektywa praktyczna Przedszkola miejskiego nr 152 w Łodzi / Jachimczak Beata, Małachowska Grażyna // Edukacja. - 2019, nr 2, s.101-111
- Wspomaganie uczniów z zaburzeniami mowy, języka i komunikacji w edukacji włączającej / Podgórska-Jachnik Dorota // Edukacja. - 2018, nr 4, s.8-21
- Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością / Gajdzica Zenon // Kwartalnik Pedagogiczny. - 2019, nr 3, s.42-55
- Wykorzystanie technologii wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej / Chimicz Dorota // Szkoła Specjalna. - 2020, nr 3, s.175-187

Wydawnictwa zwarte:

- Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli / pod red. Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk. - Zielona Góra : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012. - 204 s.
- Chrzanowska Iwona. Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej. - Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN SA / sygn. 116.519 Cz 37.043, 2019. - 360 s.
- Papuda-Dolińska Beata. Niejawne aspekty jakości edukacji włączającej. W: Kategorie (nie)obecne w edukacji / redakcja Agnieszka Domagała-Kręciach, Bożena Majerek. - Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2017. - 139-152 s.
- Poglądy młodzieży na edukację włączającą : wysłuchane w Parlamencie Europejskim Bruksela, listopad 2011 / red. Victoria Soriano. - Odense : European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. - 40 s.
- Mitchell David. Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej : strategie nauczania poparte badaniami / przekł. Juliusz Okuniewski. - Gdańsk : Harmonia Universalis - Grupa Wydawnicza Harmonia, 2016. - 406 s.

Wybór i opracowanie:

Agnieszka Stolarczyk

Wydział Informacyjno-Bibliograficzny

PBW w Słupsku

INFORMATOR OŚWIATOWY NR 4/2020 ISSN 1505-0904

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Irena Czyż, Władysława Hanuszewicz, Dorota Iwanowicz, Iwona Poźniak, Bożena Żuk

WSPÓŁPRACA: Mariusz Barański, Joanna Kierul-Cieślak, Dorota Czapiewska, Aldona Grzeszczak, Renata Kotosowska, Anna Kreft, Ewa Misiewicz, Marta Młyńska, Joanna Pawlak-Jęczewska, Wioletta Pająk, Katarzyna Rodziewicz, Agnieszka Stolarczyk, Agata Szklarkowska, Marzena Tuliszcza, Marek Wróblewski

SKŁAD KOMPUTEROWY I DRUK: Miejska Biblioteka Publiczna w Słupsku

KOREKTA: Ewa Misiewicz, Anna Sobczyk

WYDAWCA: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, ul. Poniatowskiego 4a, tel/fax sekretariat: 59 84-23-567, doskonalenie: 502 644 975, www.odn.slupsk.pl; e-mail: wydawnictwo@odn.slupsk.pl

NAKLAD: 300 egz.

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za poglądy i opinie Autorów zamieszczonych tekstów. Zastrzegamy sobie prawo do skracania tekstów i do nadawania im własnych tytułów. Materiały prosimy przysyłać e-mailem: wydawnictwo@odn.slupsk.pl

Jest taki dzień, gdy jesteśmy wszyscy razem
 Dzień, piękny dzień, dziś nam rok go składa w darze

<p>Styczeń</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>53</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2 3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td>31</td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	53						1	2 3	1	4	5	6	7	8	9	10	2	11	12	13	14	15	16	17	3	18	19	20	21	22	23	24	4	25	26	27	28	29	30	31	<p>Luty</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	5	1	2	3	4	5	6	7	6	8	9	10	11	12	13	14	7	15	16	17	18	19	20	21	8	22	23	24	25	26	27	28	<p>Marzec</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>9</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>29</td> <td>30</td> <td>31</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	9	1	2	3	4	5	6	7	10	8	9	10	11	12	13	14	11	15	16	17	18	19	20	21	12	22	23	24	25	26	27	28	13	29	30	31																				
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
53						1	2 3																																																																																																																																																			
1	4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																			
2	11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																			
3	18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																			
4	25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																			
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
5	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																			
6	8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																			
7	15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																			
8	22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																			
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
9	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																			
10	8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																			
11	15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																			
12	22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																			
13	29	30	31																																																																																																																																																							
<p>Kwiecień</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>13</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	13				1	2	3	4	14	5	6	7	8	9	10	11	15	12	13	14	15	16	17	18	16	19	20	21	22	23	24	25	17	26	27	28	29	30			<p>Maj</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>17</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>22</td> <td>31</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	17						1	2	18	3	4	5	6	7	8	9	19	10	11	12	13	14	15	16	20	17	18	19	20	21	22	23	21	24	25	26	27	28	29	30	22	31							<p>Czerwiec</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22</td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>26</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	22		1	2	3	4	5	6	23	7	8	9	10	11	12	13	24	14	15	16	17	18	19	20	25	21	22	23	24	25	26	27	26	28	29	30				
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
13				1	2	3	4																																																																																																																																																			
14	5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																			
15	12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																			
16	19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																			
17	26	27	28	29	30																																																																																																																																																					
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
17						1	2																																																																																																																																																			
18	3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																			
19	10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																			
20	17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																			
21	24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																			
22	31																																																																																																																																																									
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
22		1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																			
23	7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																			
24	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																			
25	21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																			
26	28	29	30																																																																																																																																																							
<p>Lipiec</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>26</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>27</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>28</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>29</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>30</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td>31</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	26				1	2	3	4	27	5	6	7	8	9	10	11	28	12	13	14	15	16	17	18	29	19	20	21	22	23	24	25	30	26	27	28	29	30	31		<p>Sierpień</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>30</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>31</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>32</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>33</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>34</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>35</td> <td>30</td> <td>31</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	30						1		31	2	3	4	5	6	7	8	32	9	10	11	12	13	14	15	33	16	17	18	19	20	21	22	34	23	24	25	26	27	28	29	35	30	31						<p>Wrzesień</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>35</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4 5</td> </tr> <tr> <td>36</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>37</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>38</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>39</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	35				1	2	3	4 5	36	6	7	8	9	10	11	12	37	13	14	15	16	17	18	19	38	20	21	22	23	24	25	26	39	27	28	29	30			
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
26				1	2	3	4																																																																																																																																																			
27	5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																			
28	12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																			
29	19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																			
30	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																				
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
30						1																																																																																																																																																				
31	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																			
32	9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																			
33	16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																			
34	23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																			
35	30	31																																																																																																																																																								
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
35				1	2	3	4 5																																																																																																																																																			
36	6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																			
37	13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																																			
38	20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																			
39	27	28	29	30																																																																																																																																																						
<p>Październik</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>39</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>40</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>41</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>42</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>43</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td>31</td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	39					1	2	3	40	4	5	6	7	8	9	10	41	11	12	13	14	15	16	17	42	18	19	20	21	22	23	24	43	25	26	27	28	29	30	31	<p>Listopad</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>44</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>45</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>46</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>47</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>48</td> <td>29</td> <td>30</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	44	1	2	3	4	5	6	7	45	8	9	10	11	12	13	14	46	15	16	17	18	19	20	21	47	22	23	24	25	26	27	28	48	29	30						<p>Grudzień</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pn</th> <th>Wt</th> <th>Śr</th> <th>Cz</th> <th>Pt</th> <th>Sb</th> <th>Nd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>48</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4 5</td> </tr> <tr> <td>49</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>50</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>51</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>52</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td>31</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd	48				1	2	3	4 5	49	6	7	8	9	10	11	12	50	13	14	15	16	17	18	19	51	20	21	22	23	24	25	26	52	27	28	29	30	31										
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
39					1	2	3																																																																																																																																																			
40	4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																			
41	11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																			
42	18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																			
43	25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																			
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
44	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																			
45	8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																			
46	15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																			
47	22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																			
48	29	30																																																																																																																																																								
	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	Sb	Nd																																																																																																																																																			
48				1	2	3	4 5																																																																																																																																																			
49	6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																																			
50	13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																																			
51	20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																			
52	27	28	29	30	31																																																																																																																																																					

Kalendarz 2021

