

dialogi

miesięcznik pedagogiczny

Nr 2(274)
marzec 2024
Szczecin
ISSN 2300-9691



ZADANIA

domowe



**XX
JUBILEUSZOWE
PREZENTACJE
TANECZNE
„A TERAZ MY”**



„Dialogi”

Miesięcznik Pedagogiczny
e-mail: portal@palac.szczecin.pl

OKŁADKA

Zdjęcie: Iwona Sarnicka

WYDAWCA:

Pałac Młodzieży.
Pomorskie Centrum Edukacji
w Szczecinie

REDAKCJA:

Redaktor naczelna: Ewa Karasińska
Redaktor techniczny: Iwona Sarnicka

ADRES:

al. Piastów 7
70-327 Szczecin
tel. 91 422 52 61 wew. 39
Strona internetowa:
[https://pe.szczecin.pl/
chapter_201347.asp](https://pe.szczecin.pl/chapter_201347.asp)

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

Paweł Bartnik
Katarzyna Fenczak
Róża Czerniawska-Karcz
Wiesław Seidler

*Zastrzegamy sobie prawo
do skracania, opracowań,
redagowania i adiustacji tekstów oraz
zmiany ich tytułów.
Za treść ogłoszeń odpowiedzialności
nie ponosimy.*

Spis treści

- XX Jubileuszowe Prezentacje
Taneczne „A TERAZ MY” **2**
- Prace domowe i średnia ocen
w szkołach publicznych **4**
- Nauczycielska ocena
funkcjonalna kompetencji
emocjonalno-społecznych
uwzględnieniem zróżnicowanych
potrzeb edukacyjnych
uczniów **12**
- C.U.D. III_Co Uszczęśliwia Dzieci?
- Odpowiedzialność **25**
- C.U.D. III_Co Uszczęśliwia Dzieci?
- Brak oczekiwań **27**
- W pałacu_literacko **28**
- Czy to bajka, czy nie
baja... **31**
- RELAKS Z KSIĄŻKĄ marzec 2024 **33**
- 1000 żurawi dla_pokoju na świecie **35**



PRACE DOMOWE I ŚREDNIA OCEN W SZKOŁACH PUBLICZNYCH:

projekt
nowelizacji
rozporządzenia
Ministra Edukacji
skierowany do
konsultacji
i uzgodnień

Celem nowelizacji rozporządzenia Ministra Edukacji jest zmiana formuły prac domowych w publicznych szkołach podstawowych oraz rezygnacja z wliczania do średniej ocen rocznych lub końcowych oceny z religii i etyki. – Brak prac domowych w przypadku najmłodszych uczniów ma wiele zalet i sprzyja wyrównywaniu szans – uzasadnia Minister Edukacji Barbara Nowacka.

W odpowiedzi na liczne postulaty dotyczące obciążenia uczniów z nadmiernych obowiązków i poprawy efektywno-



ści uczenia, Minister Edukacji skierowała do konsultacji publicznych i uzgodnień międzyresortowych projekt nowelizacji rozporządzenia Ministra Edukacji Naro-

Prace domowe w szkole podstawowej. Zakres zmian

Miejscem, w którym uczniowie, zwłaszcza młodszy, powinni zdobywać wie-



dowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.

Celem zmian jest odciążenie dzieci i młodzieży z obowiązków szkolnych realizowanych po zakończeniu zajęć szkolnych, co – zgodnie z wnioskami płynącymi z badań naukowych – przełoży się na dobrostan uczniów, będzie też sprzyjać wyrównywaniu szans. W opinii ekspertów i naukowców, jakość i częstotliwość odrabiania prac domowych przez uczniów szkół podstawowych w dużym stopniu warunkowana jest możliwościami rodziców. Dzieci rodziców słabiej wykształconych i o mniejszych kompetencjach mają mniejsze szanse na osiągnięcie dobrych wyników w tym zakresie.

dzę i umiejętności jest przede wszystkim szkoła.

Zgodnie z projektem rozporządzenia nauczyciele uczący w klasach I–III szkoły podstawowej nie zadają pisemnych i praktycznych prac domowych do wykonania przez ucznia w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. W klasach IV–VIII nauczyciel może zadać uczniowi pisemną lub praktyczną pracę domową do wykonania w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, nie może być ona jednak obowiązkowa, ani podlegać ocenie. Zgodnie z założeniem, nauczyciel sprawdza pisemną lub praktyczną pracę domową i informuje ucznia o poprawności i jakości jej wykonania. Takie rozwiązanie jest korzystne dla ucznia, bowiem wspiera jego rozwój indywidualny, minimalizując zagrożenia związa-

ne ze stresem i nierównościami. Problem nadmiernego i nieefektywnego obciążenia uczniów znany jest od dawna, był podnoszony m.in. przez Rzecznika Praw Dziecka oraz Rzecznika Praw Obywatelskich. Krytyka pisemnych i praktycznych prac domowych, szczególnie w odniesieniu do edukacji młodszych dzieci, od lat obecna jest



także w dyskusji publicznej, ma również swój wyraz w korespondencji rodziców i uczniów kierowanej do Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Proponowana zmiana nie oznacza zniesienia obowiązku uczenia się w domu tj. nauki czytania w przypadku najmłodszych uczniów, czytania lektur, przyswojenia określonych treści, słówek z języków obcych itp. Zmiana pozwoli uczniom wykorzystać czas na powtórzenie materiału omawianego w szkole, realizowanie pasji i, co bardzo ważne, odpoczynek.

Już w 2019 r. Rzecznik Praw Obywatel-

skich apelował do MEN o sformułowanie wytycznych dotyczących prac domowych, wskazując, że dzieci są przemęczone i zniechęcone do zajęć. Wcześniej na problem nadmiernego obciążenia uczniów pracami domowymi zwracał uwagę Rzecznik Praw Dziecka. Problem dostrzegają także inne kraje europejskie. Niektóre z nich już stosują odpowiednie regulacje w tym zakresie. Równoległe Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowuje projekt rozporządzenia, który będzie wprowadzał ograniczenia podstaw programowych przedmiotów szkolnych, co również będzie służyło odciążeniu uczniów, a także bardziej efektywnemu wykorzystaniu czasu lekcji szkolnych.

Zmiany w wyliczaniu średniej ocen rocznych lub końcowych ocen klasyfikacyjnych od roku szkolnego 2024/2025

W projekcie rozporządzenia proponuje się również zmianę polegającą na rezygnacji z wliczania do średniej ocen rocznych lub końcowych – ocen klasyfikacyjnych z religii i etyki. Są to obecnie jedyne przedmioty nieobowiązkowe wliczane do średniej. Wprowadzenie zmiany planowane jest z dniem 1 września 2024 r.



Zadania domowe tak czy nie?

W związku z aktualną sytuacją w polskim szkolnictwie pytanie o zasadność prac domowych pojawia się w dyskursie publicznym coraz częściej i wywołuje niemałe kontrowersje. Od nauczycieli wymaga się skuteczności i pozytywnych rezultatów na przykład w postaci zdanych egzaminów końcowych. Za cel obierają więc jak najdokładniejsze przygotowanie uczniów – realizację podstawy programowej i zadbanie, by materiał został odpowiednio przyswojony. Jednym z wielu sposobów, który umożliwia spełnienie tego założenia, jest właśnie zadawanie prac domowych. Rodzice, nawet Ci, którym zależy na dobrych wynikach dziecka w nauce, często sami nie mają umiejętności, chęci lub czasu, by pomagać w odrabianiu lekcji. Woleliby więc, żeby tym zadaniem zajęła się szkoła. Dzieci natomiast, znacząco różnią się między sobą predyspozycjami w zdobywaniu wiedzy i szkolnych umiejętności, a co za tym idzie – niektóre opanują materiał podczas lekcji, inne zaś potrzebują do tego powtórek w domu bądź dodatkowych korepetycji. Różnice mogą być też indywidualne – zależne od przedmiotu, aktualnej motywacji czy zainteresowań. Nawet, gdy z punktu widzenia



edukacyjnego dzieci potrzebują dodatkowej pracy w domu by przyswoić wiedzę, choć nierzadko można się spotkać z oporem z ich strony. Woląby robić cokolwiek innego, niż siedzieć dziesiątą godzinę nad książkami. Pogożenie potrzeb i oczekiwań rodziców, dzieci i nauczycieli okazuje się nie lada wyzwaniem. W dodatku, prawdopodobnie nie ma ono jednego, właściwego rozwiązania. Warto jednak przyjrzeć się tej kwestii, by świadomie rozważyć podejmowane działania.

Zadawanie prac domowych nie jest bezzasadne. Ma ono na celu utrwalenie przez uczniów zdobytych podczas lekcji informacji i umiejętności. Przeciwnicy zadań domowych stawiają tu jednak pytanie – dlaczego materiał ma być utrwalany w domu, a nie podczas kolejnych zajęć w szkole? Pozwala to na indywidualne podejście do nauki, pracę we własnym tempie, zwrócenie szczególnej uwagi na to, co dla danego dziecka trudne. Na lekcji wiele zadań czy zagadnień może wydawać się oczywistych, natomiast gdy przychodzi do ich ponownego wykonania czy zaprezentowania, okazują się nie do końca

zrozumiałe. W domu uczeń ma okazję, by się z tym skonfrontować i nadrobić niejasne fragmenty materiału. Kluczem do skutecznej nauki jest właśnie samodzielne wykonywanie zadań, a nie np. przepisywanie ich z tablicy czy bierne słuchanie nauczyciela. Istotną rolę odgrywa w tym procesie konieczność indywidualnego zrozumienia zagadnienia, a tym samym koncentracja na zadaniu. Wówczas mają szansę powstać w mózgu nowe połączenia neuronalne, które pomogą w zapamiętaniu i utrwaleniu wiedzy. Ponadto, zapamiętywaniu nie tyle sprzyja wielokrotne powtarzanie, co odpamiętywanie. Nie jest więc tak ważny fakt, ile razy temat w podręczniku zostanie przeczytany czy ile razy w ciągu lekcji nauczyciel powtórzy daną informację, ale czy dziecko po powrocie do domu ją sobie przypomni. Okazją do tego może być właśnie konieczność odrobienia pracy domowej. Oprócz pozytywnego znaczenia dla przyswajania szkolnego materiału, zadania domowe uczą dzieci obowiązkowości, samodzielnej organizacji pracy i czasu. Z pewnością mają one sens, jeśli dziecko dzięki ich wykonywaniu staje się coraz bardziej systematyczne i odpowiedzialne. Nie jest tajemnicą, że rzeczywistość jednak wygląda niekiedy zgoła inaczej. Zadań jest tak dużo, albo chęci dziecka do ich odrabiania tak mało, że ostatecznie zadania bywają robione przez rodziców, spisywane od kolegi albo z Internetu. I to, co miało kształtować pożądaną w dziecku dyspozycję, wywołuje frustrację, uczy oszustwa i kombinowania. Tu może pojawić się pytanie, dlaczego dzieci nie mają chęci do odrabiania zadań domowych? Przyczyn z pewnością jest wiele, zaczynając od braku zewnętrznej gratyfikacji za ukończone zadanie, przez konstrukcję zadań, ich niską atrakcyjność w stosunku do innych aktywności, brak wystarczającej motywacji, aż po przeciążenie obo-

wiązkami. Gdy dziecko odmawia wykonywania prac domowych, zamiast mówić, że jest leniwe, warto zastanowić się, czego ono w tym momencie potrzebuje? Może jest to nasza pomoc, może rozmowa, rozrywka, poczucie sensu wykonywanego zadania, a może najwyczałniej w świecie odpoczynek? Żeby mózg mógł dobrze pracować, tak samo jak my, potrzebuje odpowiedniego, zróżnicowanego odżywiania. Daniel J. Siegel i David Rock stworzyli, analogicznie do Piramidy Zdrowego Żywienia, koncepcję Zdrowego Półmiska Umysłowego. Zakłada ona, że do prawidłowego funkcjonowania naszego umysłu i utrzymania ogólnego życiowego dobrostanu, potrzebujemy poświęcać czas na siedem czynności:

- Czas skupienia uwagi – to część dnia poświęcona na pracę bądź naukę; wykonywanie zadań prowadzących do konkretnego celu, wymagających koncentracji i zaangażowania umysłowego. Wówczas w naszym mózgu tworzą się nowe, głębokie połączenia neuronalne.
- Czas więziotwórczy – to czas rozmów, bliskości emocjonalnej i fizycznej z innymi ludźmi; pozwala na budowanie głębokich relacji i sieci wsparcia społecznego. Może realizować potrzebę przynależności, wspólnoty, miłości. W wieku szkolnym szczególnie ważna jest grupa rówieśnicza, w której młody człowiek ma okazje do samostanowienia i kształtowania własnej tożsamości.
- Czas aktywności fizycznej – pozwala na redukcję napięcia, poprawę krążenia, odpowiednie dotlenienie ciała i mózgu, co przekłada się m.in. na lepszą koncentrację i efektywniejszą naukę.
- Czas zabawy – to działania, które wykonujemy dla samego ich doświadczania i czerpania z tego radości; pobudzają kreatyw-

ność i spontaniczność, wspomagając jednocześnie tworzenie nowych połączeń w mózgu.

- Czas dla wnętrza – to czas na refleksję, przyjrzenie się własnym myślom, emocjom i doświadczeniom z ciała. Takie chwile uważnej obecności pomagają uporządkować i integrować zewnętrzne i wewnętrzne doświadczenia w naszym umyśle.
- Czas odpoczynku – brak zaangażowania w jakiegokolwiek czynności umysłowe, koncentracji na zadaniu oraz nieukierunkowywanie swojego myślenia pozwala na regenerację mózgu.
- Czas snu – to czas głębokiej regeneracji i nabywania zasobów do pracy kolejnego dnia. Wówczas utrwala się nabyta wiedza. Odpowiednia ilość snu wspomaga funkcjonowanie pamięci, uwagi i innych zdolności umysłowych.

Na każdą z tych przestrzeni nie musimy poświęcać konkretnej ilości czasu; nie muszą też one rozkładać się w określonych proporcjach. Ważne jest jednak, by wszystkie pojawiały się w naszej codzienności i by utrzymywać między nimi względną równowagę. Model ten nie ma na celu zachęcać do zapisywania dziecka na inne zajęcia każdego dnia: trening sportowy, zabawy kreatywne, rówieśniczą grupę rozwojową, trening funkcji umysłowych czy uważności. Ma pokazać nam ważną zasadę – ludzki umysł potrzebuje różnorodności i harmonii. Wysiłek intelektualny jest niezbędny, ale sam nie wystarczy do prawidłowego rozwoju. Aby w dorosłości podjąć pracę, adekwatnie funkcjonować w społeczeństwie i być zadowolonym ze swojego życia, nie wystarczą dobre oceny i ukończony prestiżowy kierunek na uniwersytecie. Aby teraz zdobywać wiedzę, zapamiętywać ją i umieć wykorzystywać, nie wystarczy spędzić wiele godzin nad książka-

mi. Czasem poświęcenie dwóch godzin więcej na sen lub aktywność fizyczną, może przynieść lepsze rezultaty w przyswojeniu wiedzy na egzamin, niż kolejna powtórka materiału. Nie wspominając już o skutkach zdrowotnych czy ogólnym samopoczuciu dziecka. Zarówno niedociążenie, jak i przeciążenie obowiązkami mogą nieść za sobą przykre konsekwencje. Życie, w którym głównym zajęciem (a czasem jedynym poza zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych) jest chodzenie do szkoły i nauka po szkole, może powodować u dzieci brak poczucia sensu, apatię i zniechęcenie; a nadmiar obowiązków, którym nie zdążają sprostać – chroniczny stres. Z drugiej strony, brak wyzwań i konieczności wysiłku skutkować może spowolnieniem rozwoju wielu kompetencji, jakie dziecko powinno w toku życia nabywać oraz zmniejszeniem odczuwanej przez niego radości i satysfakcji z osiągniętych sukcesów.

Nie sposób więc jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy odrabianie lekcji w domu jest dobre, czy złe. Może w takim wypadku, zamiast rozważań „Tak czy nie dla zadań domowych?” pomyśleć o standardach ich zadawania; zastanowić się nad ich skutecznością w procesie nauczania? Może ograniczyć zadania odtwórcze, które dziecko rozwiązuje według schematu, a zadawać takie, które rozwijają samodzielne myślenie i rozwiązywanie problemów? Może nie traktować ich jako obowiązku, wiążący się z sankcją w wypadku niewypełnienia go; a rozważyć jako możliwość uzyskania dodatkowej oceny, wykazania się inicjatywą? Może zadawać je tylko i wyłącznie w obszarach, które po sprawdzianach są zaklasyfikowane jako sprawiające trudności? A może jako sposób na utrwalanie zdobytych już umiejętności w metodzie przeplatanej (czyli z włączeniem materiału reali-

zwanego o wiele wcześniej, do którego już się nie powraca)? Każda z propozycji jest zapewne rozwiązaniem nieidealnym i należałoby je dopasowywać indywidualnie. Jednak bez względu na podjętą decyzję i okoliczności, warto dbać o balans i wyrozumiałość, zarówno wobec siebie, jak i naszych pociech.



Anna Mrzygłód – absolwentka psychologii na Uniwersytecie Szczecińskim. Aktualnie pracuje jako psycholog w Centrum Wsparcia Dziecka i Rodziny oraz wychowawca w Placówce Wsparcia Dienne-

go w Zachodniopomorskim Oddziale Regionalnym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci

Bibliografia:

Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. Wichary, Sz. (2020). Psychologia poznawcza. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Siegiel D., Bryson T.P. (2023). Mózg na tak. Jak pielęgnować w dziecku odwagę, ciekawość i odporność psychiczną. Warszawa: Wydawnictwo Mama-nia.
Siegiel D i Bryson T.P. (2019). Zintegrowany mózg, zintegrowane dziecko. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.



Franek lat 12

Bardzo dobrze, że nie będzie zadań domowych. Po co one?

Szkoła jest w szkole, a w domu jest dom. Zawsze mam kompa, jakby co. Ewa, nauczycielka języka polskiego w szkole średniej i podstawowej: – Jeszcze tylko niech nikt nas nie rozlicza z wyników egzaminów, a będę za... I tylko dzieci nie mają wątpliwości: – „hip, hip, hurra”.

Szkolne zadania domowe przechodzą do historii. Od 1 kwietnia i nie jest to żart primaaprilisowy. W klasach 1 – 3 szkoły podstawowej bezwzględnie, w klasach 4 – 8 przeznaczone mają być tylko dla chętnych uczniów, z pewnością sprawdzenia, jednak bez możliwości oceniania.

Za decyzją niezadawania bądź nieegzekwowania zadań domowych ma iść od 1 września odchudzenie podstawy programowej. Oznacza to, że mniej czasu podczas lekcji będzie się poświęcać przekazywaniu wiedzy, a więcej ćwiczeniu umiejętności. Tymczasem od 1 kwietnia do końca roku szkolnego dzieci i nauczyciele będą przystosowywać się do nowej, przyjaznej szkoły.

Przeciętna klasa szkoły podstawowej liczy 25 – 30 osób. Edukacja wczesnoszkolna to czas na przygotowanie dzieci do kolejnych etapów nauki. Pisanie, czytanie, liczenie, język obcy, poznawanie świata natury... A wszystko podczas zajęć umownie nazywanych lekcją. Nauczycielka uczy, przytula, pociesza, przyprawia, pomaga się ubrać, zawiązać sznurówki...

Obserwuje, godzi, przekonuje, dba o pro-

ste plecy, wystuchuje. Zdarza się, że działań niedydaktycznych jest więcej niż pozwala rozkład materiału i zegarek.

Przekonywanie, że nie można pisać laseczki i brzuszka, gdzie się chce, bo każda literka jednoznacznie determinuje ich miejsce, bywa zajęciem żmudnym. – Różnie bywa z tempem przyswajania – komentuje Katarzyna, nauczycielka klas 1-3. – Uważam, że ćwiczenie rączki, by litery czy cyfry mieściły się w liniijkach lub były pisane prosto, jedne pod drugimi wymaga czasami więcej czasu niż ten, który mamy na lekcji. Tak jest z każdą umiejętnością.

Należy pamiętać, że zwiększa się liczba dzieci z dysfunkcjami. Są objęte szczególną pomocą. Potrzebują więcej ćwiczeń, powtarzania. Również w domu, bo chyba jednak innej metody nie ma. Bez ćwiczenia umiejętności, posiadanie ich staje się pobożnym życzeniem.

– Kiedy zaczynałam pracę w szkole, tuż po studiach, wiedziałam, że jeżeli po ukończeniu trzeciej klasy dzieci będą umiały płynnie czytać, dobrze liczyć, czytelnie pisać i jeszcze będą rozumiały, że warto się uczyć i wiedzieć, to odniosłam sukces – mówi Joanna, nauczycielka z prawie 40-letnim stażem w nauczaniu klas 1 – 3. – Obserwowałam jak dorastały, rozwijały się... To prawda, że nie było komputerów, a w poszukiwaniu wiedzy, trzeba było wykonać (również w domu) dużo pracy, zamiast klepnąć w enter, ale ile dodatkowych umiejętności nabywały. I rodzice jakoś inaczej podchodzili do współpracy z dzieckiem. Nie traktowali tego jak za karę, tylko raczej jako współdziałanie w edukacji. I współodpowiedzialność.

Podstawy stały się jednak zbyt podstawowe, rzeczywistość nowoczesniała, proste czynności były zbyt nudne – reforma gonila reformę. Ta ostatnia (chronologicznie, bo przecież nie dosłownie) upatruje sukcesu w braku za-

dań domowych.

Edukacja klas 4 – 8 dzieli wiedzę i umiejętności na różne przedmioty. Wszystkie bazują jednak na efektach pracy nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego. Płynne czytanie ułatwia dziecku pracę z podręcznikiem, stronami www. Czy wystarczy czasu na lekcjach, by każde dziecko nabyło tej umiejętności? Czytelne pisanie – to skuteczne notatki, znajomość tabliczki mnożenia....

– Zadania dla chętnych... Nie będzie łatwo przekonać dziesięciolatka, by przećwiczył coś w domu – komentuje Justyna, nauczycielka języka polskiego. – Nikt nie lubi dodatkowej pracy, a jeszcze kiedy wie, że nie musi. Te truizmy, że dobry nauczyciel będzie umiał zainteresować uczniów, nie przekonują mnie. Wybitnie dojrzałych, zmotywowanych, umiających organizować pracę nastolatków jest niewielu. Poza tym uczciwość każe za pracę płacić, bo inaczej to hobby albo czyn społeczny, a tu zakaz oceniania.

Z rozmów z nauczycielami wnioski jest dość proste: wylano dziecko z kąpielą. Zamiast na poziomie szkół przekonywać do racjonalizowania zlecenia prac domowych, po prostu z najwyższego szczebla zakazano ich zadawania. Po za tym uczyący zwracają uwagę na egzaminy zewnętrzne np. ósmoklasisty, z których są rozliczani. – Zapomniano ogłosić, że nie będziemy rozliczani z wyników egzaminów

Rodzice są spolaryzowani. Część uważa, że decyzja jest bardzo trafiona, inni są zaniepokojeni, boją się, że przeszacowano możliwości szkoły: – 25 – 30 osób w klasie, 5 – 6 uczniów z różnymi opiniami, wymagający szczególnego traktowania, co jakiś czas ktoś jest nieobecny

I tylko dzieci nie mają wątpliwości: – „hip, hip, hurra”.

Celina Malinowska

Dyplomowana nauczycielka języka polskiego

NAUCZYCIELSKA OCENA FUNKCJONALNA KOMPETENCJI EMOCJONALNO- SPOŁECZNYCH

Z UWZGLĘDNIENIEM ZRÓŻNICOWANYCH
POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW

Jednym z wyzwań, jakie stawiane są diagnoście w związku z prowadzeniem oceny funkcjonalnej, jest uszanowanie zróżnicowanych potrzeb uczniów nie tylko tych opisanych w dokumentacji medycznej czy psychologicznej, ale wynikających z różnic indywidualnych między poszczególnymi diagnozowanymi osobami, a także z kontekstu diagnozy. Uczniowie pracują trochę szybciej lub trochę wolniej niż ich przeciętni rówieśnicy, łatwiej koncentrują się na materiale werbalnym lub wizualnym, w dniu diagnozy nie zawsze są w pełni wypoczęci, a czasem wręcz towarzyszy im wysoki poziom stresu lub martwią się jakąś sytuacją. Podstawowym założeniem w procesie oceny funkcjonalnej narzędziami TROS-KA jest zatem jak najpełniejsze zrozumienie indywidualnych potrzeb każdego ucznia i dostosowanie do nich procesu diagnostycznego.

Zdanie odnoszące się pierwotnie do grupy uczniów z dysfunkcją wzroku: „w populacji tej potrzeby i możliwości poznawcze niemal każdego ucznia są unikatowe” (Niestorowicz, Szubiel-



ska, Marek, 2017, s. 122) może bowiem zostać odniesione do potrzeb każdego ucznia z każdą niepełnosprawnością czy zróżnicowanymi potrzebami.

Ażeby ocena była trafna i rzetelna, powinny zostać wyeliminowane czynniki nieistotne dla efektu pomiaru, a mogące go modyfikować. Wyniki oceny powinny wyłącznie zależeć od zmienności mierzonych konstruktów, jak np. poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego. Uszkodzenie wzroku, słuchu czy trudności językowe i komunikacyjne ucznia mogą jednak bezpośrednio wpływać na efekty oceny dokonywanej za pomocą testów, np. uczeń niewłaściwie interpretuje sytuację społeczną przedstawioną na obrazku, bo nie dostrzega jego szczegółów lub nie w pełni zrozumiał treść historyjki społecznej. Rolą oceniającego jest dbałość o prowadzenie badania w odpowiednio określonych, standardowych warunkach, ale jednocześnie zapewnienie uczniowi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do materiału diagnostycznego poprzez odpowiednie i akceptowalne dostosowania procedury. W przypadku uczniów z deficytami sensorycznymi jego podstawą jest oszacowanie zakłócającej roli ograniczeń sprawności i na tej podstawie określenie, czy dostosowanie przebiegu badania jest właściwe w konkretnej sytuacji i jakie skutki dla wyników ze sobą niesie. W pracy z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi czy zaburzeniami emocji i zachowania ważne jest rozstrzygnięcie, na ile wyniki oceny mogą pozostawać pod wpływem niezrozumienia sytuacji społecznej lub np. zachowań buntowniczych czy opozycyjnych, które manifestuje w czasie diagnozy.

W procesie diagnozy, poza czynnikami wynikającymi z różnic indywidualnych, niektóre elementy są wspólne dla określonych grup uczniów, np. uczniów z deficytami sensorycznymi

czy autystycznym spektrum zaburzeń. Zostaną one omówione poniżej, ponieważ mogą być pomocne w ukierunkowaniu uwagi diagnosty na poszczególne elementy procesu. Nie należy jednak zbyt generalizować zawartych w tej części monografii opisów potrzeb i rekomendacji.

W sytuacji diagnozy ucznia z niepełnosprawnością sensoryczną czy zaburzeniami językowymi warto pamiętać, że także ci uczniowie prezentują szeroki wachlarz zachowań indywidualnych, zatem poniższe informacje nie zwalniają diagnosty z uważnego obserwowania indywidualnych potrzeb ucznia i szukania rozwiązań będących na nie odpowiedzią.

5.1. Indywidualne potrzeby uczniów z dysfunkcją wzroku

Dysfunkcja wzroku jest kategorią diagnostyczną określającą bardzo szeroki zakres zaburzeń

w zakresie widzenia, począwszy od lekkiej słabowzroczności, aż do całkowitego niewidzenia.

Według nowej klasyfikacji ICD-11 (International Classification of Diseases – ICD-11, WHO, 2018), obowiązującej w Polsce od 1 stycznia 2022 r., osoby słabowidzące to takie, u których występuje uszkodzenie widzenia: lekkie (ostrość wzroku 0.5–0.3), umiarkowane (0.3–0.1) lub głębokie (0.1–0.05), natomiast od wartości ostrości wzroku poniżej równej lub niższej niż 0.05 aż do braku poczucia światła klasyfikowane są osoby niewidzące. Oznacza to, że grupa osób, u których stwierdzono niepełnosprawność wzroku, cechuje się bardzo zróżnicowanym obrazem możliwości i trudności w zakresie widzenia, a co za tym idzie – dużymi interindywidualnymi różnicami w ogólnym funkcjonowaniu.

Jakość funkcjonowania wzrokowego determinowana jest przez charakter schorzenia (stały, postępujący), a także moment rozwojowy, w którym wystąpiła (wrodzona, nabyta w trakcie życia). Parametry kliniczne nie umożliwiają jednak wnioskowania o poziomie sprawności w zakresie posługiwania się wzrokiem.

Dla celów edukacji i rehabilitacji formułowane są definicje odwołujące się do diagnozy funkcjonalnej, w której określa się poziom funkcjonowania osoby, z uwzględnieniem trudności i zasobów w różnych sferach (poznawcza, społeczna, motoryczna itp.) oraz opisu zewnętrznych łatwień i barier środowiskowych, które mogą modyfikować to funkcjonowanie (perspektywa ICF – Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia).

Charakteryzując w ten sposób grupę uczniów z dysfunkcją wzroku: znajdują się w niej dzieci, które czytają zwykły druk z odpowiednimi pomocami optycznymi, dzieci, które potrzebują sprzętu specjalistycznego, np. lupy elektronicznej, dzieci czytające pismo dotykowe brajla i wymagają pomocy przy poruszaniu się oraz czynnościach samoobsługowych. Będą to dzieci uczęszczające do szkół masowych, jak i specjalnych, na co dzień przebywające w internacie oraz takie, których szczególne potrzeby edukacyjne wynikają z innych zaburzeń niż niepełnosprawność wzroku. Jakość funkcjonowania tych uczniów jest zwykle wypadkową wielu czynników, w tym indywidualnych możliwości i zasobów, złożoności samej dysfunkcji wzroku, sytuacji rodzinnej jak również wielu zmiennych „zewnętrznych” – sieci wsparcia, zasobów szkoły lub jej braków (kadrowych, materiałowych, metodycznych), efektywności oddziaływań kompensacyjnych i terapeutycznych i wielu innych.

Dzieci, głównie słabowidzące, w zdecydowanej większości uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, co pokazują kolejne raporty „Oświata i wychowanie” (GUS 2020, 2019, 2018).

Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku 2021 (stan na marzec) wydano 1775 orzeczeń z powodu słabego widzenia i 31 z powodu niewidzenia wśród uczniów szkoły podstawowej. Ze względu na coraz szersze uczestnictwo tej grupy w edukacji włączającej poszerzenia wymagają kompetencje nauczycieli związane nie tylko z adaptacją metodyczną i techniczną elementów procesu dydaktycznego, ale również diagnostyczne, bowiem ocena funkcjonowania takiego dziecka wymaga rozumienia jego specyfiki rozwojowej. Procesy diagnozy przestają być polem zarezerwowanym wyłącznie dla specjalistów i w szerokim zakresie włączani są w nie nauczyciele, rodzice oraz sami uczniowie, co wymaga tworzenia i adaptowania narzędzi umożliwiających przeprowadzenie skutecznej diagnozy kompetencji, proponowania działań postdiagnostycznych i ich monitorowania.

W kontekście celu opisywanego tutaj zestawu narzędzi TROS-KA ocena dotyczy obszaru kompetencji społeczno-emocjonalnych. Sfera ta, w przypadku uczniów z dysfunkcją wzroku, jest bardzo niedoszacowana, jeśli chodzi o ocenę zarówno specjalistyczną w poradni, jak również nauczycielską w szkole. Dużo silniejsza koncentracja w diagnozie, jak i później we wsparciu, na funkcjach poznawczych wynika najprawdopodobniej z bezpośredniego wpływu uszkodzenia wzroku właśnie na ten obszar funkcjonowania ucznia: zakłócona jest nauka czytania, pisanie, a uczenie się oparte na obserwacji materiału wizualnego jest ograniczone.

Powierzchnowe traktowanie konsekwencji zaburzeń widzenia jako rzutu-jących tylko na sferę poznawczą, sferę

samoobsługi czy umiejętności motoryczne jest przyczyną niedoszacowania oddziaływań terapeutycznych w odniesieniu do istniejących, ale niewykrytych problemów społecznych, emocjonalnych. Jednakże taki schemat myślenia jest utrwalony w praktyce edukacyjnej – w treści opinii i orzeczeń dzieci z dysfunkcjami wzroku rzadko umieszczane są informacje na temat zachowań przystosowawczych, funkcjonowania dziecka w grupie, ewentualnych zaburzeń emocjonalnych. Dane o funkcjonowaniu społecznym pochodzą z krótkich badań testowych oraz ogólnej opinii ze szkoły, ale interakcje społeczne, jak i radzenie sobie z trudnościami w realnym środowisku szkoły nie podlegają systematycznej i planowej analizie.

Jak pokazują badania empiryczne nad sytuacją społeczną uczniów z dysfunkcjami wzroku, jest to praktyka nieuzasadniona. Dzieci te przejawiają szereg problemów w sferze społeczno-emocjonalnej funkcjonowania: zaburzenia psychiczne, np. stany lękowe (Harris, Lord, 2016), obniżony poziom inteligencji emocjonalnej (Brodacka, 2018), zachowania trudne (Sharma, Sigafos, Carroll, 2002), trudności wychowawcze (Papuda-Dolińska, 2017), tendencje do społecznej izolacji (Celeste, 2006), mniejsza samokontrola w sytuacjach społecznych i niższe poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego (Bhati, Parveen, Paju, 2012), problemy z rozumieniem werbalnych i niewerbalnych komponentów społecznych umiejętności (D'Allura, 2002), obniżona samoocena (Tuttle & Tuttle, 2004), wyuczona bezradność (Head, 1992).

Ze względu na to, że diagnoza funkcjonalna polega na opisie i identyfikacji źródeł aktualnego zachowania, jak i możliwości rozwoju ucznia w dwóch aspektach: aktualizacji potencjału rozwojowego osoby oraz modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje (Knopik, Oszwa, 2018), w takiej perspek-

tywie należy analizować jakość funkcjonowania społeczno-emocjonalnego ucznia z dysfunkcją wzroku.

Sama identyfikacja trudności jako problemu dziecka (np. uczeń wycofany, nie nawiązuje relacji koleżeńskich) nie pozwala właściwie zareagować nauczycielom, jak również zaprojektować odpowiednich działań wspierających, bo nie wnika w istotę problemu, która może być złożona. W przypadku dzieci z dysfunkcją wzroku, podobnie jak u pełnosprawnych uczniów, na złożoność tę składają się czynniki determinowane strukturą ich osobowości, wychowaniem, doświadczeniami życiowymi, a tylko w pewnym stopniu wiążą się one z faktem uszkodzenia wzroku.

Usiłując wyabstrahować tę wąską płaszczyznę, ściśle powiązaną z niepełnosprawnością wzroku i bezpośrednio rzutującą na funkcjonowanie społeczne, należy wspomnieć o dwóch rodzajach jej podbudowy.

Pierwsza dotyczy konsekwencji funkcjonalnych dysfunkcji wzroku, bezpośrednio ingerujących w obszar funkcjonowania społecznego. W przypadku uczniów słabowidzących i niewidzących w wieku szkolnym odnoszą się one do następujących kwestii:

- Uszkodzenie wzroku w zależności od jego stopnia może technicznie ograniczać przebieg komunikacji niewerbalnej (mimika, pantomimika, proksemika), wpływając na jakość komunikacji w relacjach także rówieśniczych (Majewski, 2014).
- Utrudnione są zachowania oparte na orientacji wzrokowej, np. inicjowanie interakcji, dołączanie do zabawy, naśladowanie reakcji rówieśników, gry sportowe (Majewski, 1997).
- Trudności w uchwyceniu zdarzeń prowadzących do jednoznacznej reakcji emocjonalnej, np. niemożność zaobserwowania zabawne-

go wydarzenia, zmian w otoczeniu przyrodniczym podczas wycieczki itp., trudności w trafnej interpretacji emocjonalnego przekazu innych.

- Problemy w odbiorze i trafnej ocenie informacji kontekstowych i dostosowaniu zachowania do bieżących wymogów sytuacyjnych. Dzieci niewidzące mogą mieć problemy w posługiwaniu się pojęciami wymagającymi znajomości wizualnych właściwości przedmiotów i zjawisk oraz luki w wiedzy o przyjętych zwyczajowo sposobach zachowania się w określonych sytuacjach, które dziecko widzące pozyskuje w sposób samorzutny, obserwując kontekst sytuacji (Czerwińska, Piskorska, 2018).
- Zachowania powodowane niepełnosprawnością wzroku. Zdarza się, że uczeń niewidomy lub słabowidzący nieproszony do odpowiedzi zadaje dużo pytań w celu uzupełnienia informacji wizualnych, których nie posiada; wykonuje gwałtowne lub powtarzalne ruchy – blindyzmy (kółkowanie się, machanie dłońmi, podskakiwanie), tym samym sprawiając wrażenie nieskupionego, aspołecznego itp.

Druga grupa czynników, ściśle związanych z niepełnosprawnością wzroku i rzutujących na sferę społeczno-emocjonalną, to zewnętrzne modyfikatory zachowań – rodzinne i szkolne.

Rodzinne:

- Postawy rodzicielskie, style wychowawcze, np. nadopiekuńczość, wyręczanie (Palak, Przyłucka, 2010; Pinquart i Pfeiffer, 2011).
- Sieci społeczne, w które uwikłana jest rodzina: kontakty społeczne z sąsiadami, dalszą rodziną, grupami wsparcia, rówieśnikami itp. (Kef, Hox, Habekothé, 2000).
- Rodzina funkcjonalna lub dysfunkcyjna

rodziny: zaburzone relacje, niezabezpieczone potrzeby (Cudak, 2013).

Szkolne:

- Stereotypy, postawy rówieśników i nauczycieli, reakcje na odmienny sposób uczenia się, technologie asystujące, pomoce optyczne (Czerwińska, 2011, 2017).
- Angażowanie ucznia do ważnych ról szkolnych, wydarzeń, współpracy w małych grupach (Sacks, 2006).
- Ukryte praktyki organizacyjne w edukacji: „taryfa ulgowa”, odmiennie traktowanie (Gobo, 2009; Palak 2000).
- Poziom włączania edukacyjnego: adaptacje techniczne, metodyczne elementów procesu kształcenia (Vargas, Brenes, 2012).

Indywidualne potrzeby w zakresie diagnozy i wsparcia w tym obszarze wynikają z niepowtarzalnych i złożonych konfiguracji tych i innych czynników. Ich dynamika powinna być uwzględniona w diagnozie funkcjonalnej, dzięki czemu możliwe będzie zaplanowanie odpowiedniego postępowania. Obserwowalny problem w zachowaniu może mieć różne źródła i wymagać różnych działań pomocowych, np. takie zachowania dziecka jak bierność, wycofanie, izolowanie się mogą być warunkowane czynnikami temperamentalnymi, doświadczanym właśnie stresem związanym z sytuacją domową albo stygmatyzującymi praktykami ze strony nauczyciela. W zależności od podłoża należy zaproponować odpowiednie rozwiązania – od indywidualnej pracy z uczniem, opartej na zasadach treningu społecznego, po modyfikację sytuacji szkolnej, np. wprowadzenie uniwersalnego projektowania materiałów lekcyjnych w taki sposób, żeby uczeń miał do nich równy dostęp, a nie potrzebował specjalnej wersji.

5.2. Indywidualne potrzeby uczniów niesłyszących i słabosłyszących

Uczniowie z dysfunkcją słuchu nie tworzą jednolitej grupy, ponieważ uszkodzenie ich słuchu może mieć różny zakres, głębokość i etiologię. Różne są także korzyści, które uczniowie odnoszą z używania aparatów słuchowych i implantów ślimakowych, oraz stan mowy, który jest wynikiem skuteczności podejmowanej od okresu niemowlęcego terapii mowy i języka oraz wielu złożonych czynników endo- i egzogennych (Bieńkowska, 2017). Obecnie wyróżniamy dwie grupy uczniów z uszkodzeniem słuchu:

- Uczniowie niesłyszący – ci, którzy w komunikacji i edukacji wykorzystują głównie język migowy.
- Uczniowie słabosłyszący – grupa uczniów posługujących się językiem narodowym, niepotrzebujący i nieużywający języka migowego jako głównego środka komunikacji.

Stopień uszkodzenia słuchu podawany jest w decybelach, a stopień zaburzenia przyporządkowany jest do jednego z czterech opisów: uszkodzenie słuchu lekkie (21–40 dB), umiarkowane (41–70 dB), znaczne (71–90 dB) i głębokie (powyżej 91 dB). Należy jednak pamiętać, że badania audiologiczne nie są wystarczające, aby móc ocenić kompetencje ucznia – zależne są one od szeregu czynników osobowych, takich jak np. temperament, motywacja, poczucie własnej wartości itp., zakresu wsparcia ze strony rodziny oraz środowiska szkolnego, w tym rówieśniczego.

Różny jest także zakres posługiwania się słuchem i mową. W tej grupie możemy spotkać zarówno uczniów posługujących się słuchem i mową w pełni funkcjonalnie, podobnie do słyszących rówieśników, uczniów z niedokształ-

ceniem mowy, opóźnionym rozwojem mowy czy też dyslalią słuchową, jak również uczniów nieposługujących się w ogóle mową foniczną (Emiluta-Rożyca, 2017).

Kompetencja językowa i komunikacyjna uczniów niesłyszących i słabosłyszących pozostaje w bezpośrednim związku z ich kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, zwłaszcza wtedy, kiedy uczą się w szkołach o charakterze inkluzyjnym. Jest im trudniej niż słyszącym rówieśnikom nawiązywać znajomości, zdarza się, że mają obniżone poczucie własnej wartości (van Gurp, 2000), trudności w zakresie wyrażania i regulowania emocji (Calderson, Greenberg, 2011, Rieffe, 2011). Wyniki badań wskazują także na wyższy poziom samotności oraz odrzucenia rówieśniczego (Most, 2007; Wauters & Knoors, 2007) oraz ryzyko niedostosowania społecznego (Barker i in., 2009). Ze względu na wymienione powyżej czynniki ryzyka ważne jest stałe monitorowanie poziomu kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów niesłyszących i słabosłyszących, jak najwcześniejsze dostrzeżenie zachowań trudnych oraz budowanie zasobu kompetencji uczniów.

5.3. Indywidualne potrzeby uczniów z autystycznym spektrum zaburzeń

Obecnie w szkołach uczy się wielu uczniów mających diagnozę wskazującą na zespół Aspergera, należy jednak pamiętać, że zarówno w klasyfikacji DSM-5 – Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5, APA, 2013), jak i klasyfikacji ICD-11 – International Classification of Diseases (ICD-11, WHO, 2018), obowiązującej w Polsce od 1 stycznia 2022 r., pojawia się określenie: zaburzenie ze spektrum autyzmu (autism spectrum

disorder, ASD).

Zaburzenia te charakteryzowane są jako zaburzenia neurorozwojowe, których objawem są trudności w budowaniu relacji społecznych i komunikacji społecznej oraz występowanie u danej osoby zachowań powtarzalnych, stereotypowych i ograniczonych.

Wiedza o uwarunkowaniach i symptomatologii autystycznego spektrum zaburzeń (ASD), w tym zespołu Aspergera (ZA), systematycznie poszerza się (por. Pisula, 2000; Olechnowicz, Wiktorowicz, 2012; Sekułowicz, Kaczmarek, 2014; Prokopiak, 2014; Kwasiborska-Dudek, Emilita-Roza, 2020), ciągle jednak pojawiają się kolejne zadania, wymagające poszukiwania nowych rozwiązań.

W polskiej rzeczywistości szczególnie istotnym wyzwaniem ostatnich lat jest coraz szersze włączanie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z autyzmem i zespołem Aspergera, w edukację inkluzyjną. Oznacza to także ich pełne uczestnictwo w procesach diagnozy funkcjonalnej i nauczycielskiej oceny kompetencji. Procesy te przestają być wyłącznie zadaniem specjalistów i w szerokim zakresie angażowani są w nie nauczyciele, rodzice oraz sami uczniowie, co wymaga tworzenia i adaptowania narzędzi umożliwiających przeprowadzanie skutecznej diagnozy kompetencji, proponowania działań postdiagnostycznych i ich monitorowania.

Mimo że część naukowców twierdzi, iż w ZA nie występują zaburzenia językowe, wielu badaczy uznaje objawy zaburzeń w zachowaniach językowych za podstawowe kryterium rozpoznawania tego zespołu (zob. Joseph, Tager-Flusberg, Lord, 2002), a dotyczą one szczególnie (por. Panasiuk, 2017):

- nieprawidłowego interpretowania konstrukcji metaforycznych;
- formalizmu językowego;
- repetytywności wypowiedzi;
- idiosynkratycznego użycia słownictwa;

- transakcentacji, zmiany rytmu, nietypowej modulacji i intonacji.

Trudności te sprawiają, że uczniowie z ZA mają kłopoty z rozumieniem abstrakcyjnych słów i wyrażań, żartów, przysłów i frazeologizmów, wyrażań slangowych, ironii. W materiałach TROS-KA zasadniczo unikano takich elementów. Pojawiają się one w materiałach postdiagnostycznych w celu poszerzenia repertuaru językowego ucznia, a także przewycięzania schematyzmu i zapobiegania fiksacjom. Podkreślono jednak, że nauczyciel powinien szczególnie zadbać o wsparcie ucznia w zakresie pełnego zrozumienia zastosowanego słownictwa.

5.4. Indywidualne potrzeby uczniów z zaburzeniami mowy, w tym z afazją

Diagnoza emocjonalno-społecznego funkcjonowania uczniów z zaburzeniami mowy, w tym z afazją, jest ważna, ponieważ często ze względu na niskie kwalifikacje w zakresie komunikowania się uczniowie ci odbierani są przez nauczycieli jako słabi, mniej inteligentni, a dodatkowo przez rówieśników – jako mało atrakcyjni towarzysze życia społecznego.

Diagnoza i terapia dzieci z afazją jest zazwyczaj mocno skupiona na ocenie stanu mowy.

Zaburzenia mogą występować w różnym stopniu i dotyczyć czterech obszarów:

- mówienia (produkcja mowy) – rozumianego jako proces indywidualny i konkretny;
- rozumienia słów osoby mówiącej – jako proces społeczny, który wymaga udziału przynajmniej dwóch osób rozmawiających – nadawcy i odbiorcy;

- tworzenia tekstu – utrwalonego w pamięci lub na piśmie wypowiedzenia bądź ich szeregu;
- języka rozumianego jako abstrakcyjny, społeczny system znaków (dźwiękowych, względnie wtórnie pisanych lub miganych) oraz reguł określających ich użycie (za: Grzegorzyczkowa, 2010; Milewski, 2018).

nie i umiejętność posługiwania się nimi w wypowiedzeniach adekwatnie do kontekstu).

Zaburzenia mowy o typie afatycznym mogą być synergicznie powiązane z ograniczeniami rozwoju poznawczego, emocjonalnego i motorycznego. Ograniczenia w komunikowaniu się wpływają wtórnie na ilość i jakość kontaktów społecznych, w tym nawiązywanie i utrzymywanie relacji to-



Ponadto zaburzenia mogą dotyczyć realizacji języka na różnych płaszczyznach:

- suprasegmentalnej – w zakresie rytmu, melodii, tempa, akcentu;
- segmentalnej, w tym: fonologicznej (słyszanie i realizacja głosek), morfologicznej (fleksja, słowotwórstwo), składniowej (budowanie zdań) oraz pragmatyczno-semantycznej (znajomość słów – rozumie-

warzyskich, ze szczególnym naciskiem na grupę rówieśniczą. Mogą mieć także wpływ na zachowanie się – zwłaszcza w sytuacjach społecznych – i/lub rozwój emocjonalny, w tym np. na izolowanie się, stany depresyjne, podwyższony poziom stresu, zaburzenia lękowe, agresja, a także manifestować się jako objawy psychosomatyczne.

5.5. Procedura oceny funkcjonalnej w aspekcie kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

W procesie oceny społeczno-emocjonalnego funkcjonowania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi za pomocą narzędzi pakietu TROS-KA rekomendujemy poniżej przedstawione rozwiązania.

5.5.1. Indywidualizacja przebiegu pracy z uczniem

Przeprowadzenie oceny funkcjonalnej kompetencji społeczno-emocjonalnych ucznia powinno zostać poprzedzone dobrym poznaniem ucznia w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Jest to zadanie nie tylko diagnosty, ale każdego nauczyciela, odpowiedzialnie realizującego w szkole zarówno proces edukacji, jak i proces wychowania. Warto zatem zapoznać się z treściami opisanymi w indywidualnych planach edukacyjnych, terapeutycznych, dokumentacji medycznej, np. okulistycznej, laryngologicznej, audiologicznej czy neurologicznej, dotychczasowych wynikach badań psychologicznych, pedagogicznych czy logopedycznych oraz przeprowadzić rozmowę lub wywiad z rodzicami, opiekunami i innymi nauczycielami.

Istotne z punktu widzenia oceny funkcjonalnej są informacje dotyczące przede wszystkim możliwości percepcyjnych i językowych ucznia, np. czy uczeń jest w stanie czytać czarnodruk? Czy korzysta z pomocy optycznych, elektronicznych? Czy posługuje się brajlem? Czy posługuje się językiem

migowym? Czy używa jakiegoś innego systemu komunikacji alternatywnej i wspomagającej? W jaki sposób korzysta z komputera, jak radzi sobie z obsługą technologii asystujących? W jaki inny sposób kompensuje dysfunkcję wzroku lub słuchu? Czy jego poziom umiejętności czytania jest wystarczający, by dobrze zrozumieć treść itemów? Na tej podstawie nauczyciel oceniający może dostosować formę narzędzia do indywidualnych potrzeb badanego – powiększyć czcionkę, wykorzystać program udźwiękowiający do odczytu instrukcji, skorzystać ze wsparcia specjalisty posługującego się językiem migowym czy innym systemem komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Pozwoli to także wybrać najbardziej dogodną formę udzielania odpowiedzi – werbalnie, w języku migowym, komputerowo za pomocą klawiatury lub w wydruku brajlowskim. Szczególnie w testach oceniających funkcjonowanie społeczne i emocjonalne należy zadbać o to, żeby badany – ze względu na ryzyko obciążenia wyników czynnikiem aprobaty społecznej – mógł samodzielnie przekazać odpowiedzi, bez pośrednictwa nauczyciela diagnosty.

5.5.2. Środowisko fizyczne i procedury oceny

Organizacja środowiska fizycznego, w którym odbywa się ocena funkcjonalna i zajęcia postdiagnostyczne, ma duże znaczenie nie tylko dla komfortu ucznia, ale także dla rzetelności badania. W tej grupie zaleceń mieszczą się rekomendacje dotyczące minimalizowania czynników rozpraszających uwagę – niepotrzebnych dźwięków (hałasu, szumu, pogłosu), bodźców wzrokowych (kolorowych plakatów, rysunków, napisów powieszonych na ścianach, tablicach), a także zapachów oraz bodźców dotykowych.

Istotne znaczenie ma także subiektywne odczuwanie przez ucznia temperatury powietrza w sali, w której odbywa się badanie, oraz dobre samopoczucie badanej osoby związane z brakiem uczucia głodu czy pragnienia.

W przypadku uczniów niewidzących, których poczucie bezpieczeństwa oraz ogólna orientacja w przestrzeni bazuje częściowo na bodźcach akustycznych, szczególnie ważna jest dbałość o ten aspekt środowiska, w którym odbywa się badanie czy praca z materiałem postdiagnostycznym.

Nieodpowiednia akustyka może mieć negatywny wpływ na poczucie komfortu u tych osób, co również skutkuje wyższym poziomem stresu i pośrednio oddziałuje na rzetelność wyniku badania (Borowicz, 2017).

Dla uczniów słabowidzących istotnym elementem fizycznego środowiska, w którym odbywa się praca, jest prawidłowe oświetlenie. Regulacja oświetlenia powinna być zgodna z zaleceniami lekarza okulisty. Informacje na ten temat powinny znajdować się również w dokumentacji szkolnej. Modyfikacji wymagać może dopływ zarówno światła dziennego (zasłony, żaluzje), jak i sztucznego (zalecane światło rozproszone, równomiernie oświetlające całe pomieszczenie, o barwie zbliżonej do światła naturalnego). Przeszkodą mogą być nieosłonięte źródła światła, np. silnie świecące, migające żarówki. Błat biurka czy stolika, przy którym uczeń pracuje, ani inne przedmioty w pobliżu nie powinny powodować tzw. olśnień (światło odbite od powierzchni).

W przypadku pracy z komputerem należy zadbać, by światło nie odbijało się od ekranu.

Najlepiej ustawić monitor bokiem do okna (nie przodem ani nie tyłem). Należy pozwolić uczniowi określić swoje potrzeby w tym zakresie i na tej podstawie modyfikować warunki oświetleniowe. Oprócz tego uczniowie z dys-

funkcją wzroku powinni mieć możliwość korzystania podczas badania z pomocy optycznych i nieoptycznych, których używają codziennie w szkole przy czynności czytania, oglądania, analizowania.

5.5.3. Polimodalność przekazywania treści

Polimodalny (wielozmysłowy, wielotorowy) przekaz treści pozwala uczniowi na pełniejsze zapoznanie się z prezentowanym materiałem. Podstawową zasadą jest, aby informacje przekazywane w sposób dźwiękowy były dla uczniów dostępne także w formie wizualnej, a ilustracjom towarzyszył opis słowny.

W pakiecie narzędzi TROS-KA 1 pojawiają się grafiki, ale mają one charakter wspierający – obrazują treść wyrażoną w tekście, ale nie dodają nowych informacji. Na etapie projektowania uwzględniono potrzeby wszystkich grup uczniów w ramach podejścia UD (universal design) i zastosowano pewne adaptacje ułatwiające percepcję wszystkim odbiorcom, szczególnie tym, którym wzrokowa wizualizacja treści znacząco ułatwia zrozumienie treści zadania.

Grafika została wyedytowana pod kątem przejrzystości (elementy ozdobne nieistotne dla zadania zostały usunięte). Kompozycje rysunkowe mają jednolite tło, elementy pierwszego planu nie zachodzą na siebie (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

Ułatwieniu percepcji treści grafiki służy również wyrazisty kontur (wykonany ciągłą linią, w kolorze o kilka tonów ciemniejszym niż wypełnienie). Materiały postdiagnostyczne zawierają grafiki opatrzone tekstem alternatywnym lub audiodeskrypcją. Dużo więcej możliwości dostosowania formy wizualnej skal daje badanie z wykorzysta-

niem wersji elektronicznej.

Zgodnie ze standardem WCAG i jego wytycznymi elektroniczna forma prezentacji daje możliwość dwustopniowego powiększenia tekstu i grafiki (150%, 200%), włączenia trybu dużego kontrastu (białe lub żółte litery na czarnym tle), a w nagraniach – opcję spowolnienia słuchanego tekstu.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami sensorycznymi (słabowidzących i niewidzących, słabosłyszących i niesłyszących) istotne jest, by treść instrukcji, itemów i proponowanych odpowiedzi była prezentowana wielotorowo, w zależności od potrzeb ucznia, np.:

- w postaci tekstu i odczytu słownego;
- w formie elektronicznej tekstu wyświetlanego na ekranie i nagrania audio;
- w postaci tekstu i przekazu w języku migowym;
- w postaci tekstu i komunikacji alternatywnej.

Jeśli podstawowym środkiem ekspresji w czasie zajęć jest ekspresja wizualna, należy zapewnić alternatywnie przekaz informacji w formie dźwiękowej, np. poprzez używanie opisów alternatywnych/audiodeskrypcji lub opisywanie przez nauczyciela wykorzystanych w baterii ilustracji. Nauczyciel powinien zadbać o to, aby opis ten nie był ograniczony jego osobistą oceną jako osoby widzącej. Wówczas może on niecelowo pomijać kwestie jego zdaniem oczywiste albo wyraźnie widoczne lub znane dzięki uprzednim doświadczeniom wzrokowym, ale niedostępne i zarazem istotne dla osoby z niepełnosprawnością wzrokową (np. obok tekstu do przeczytania może znajdować się ilustracja ułatwiająca zrozumienie jego sensu – bez obiektywnego opisu szczegółów grafik towarzyszących tekstom uczeń słabowidzący traci pewne istotne wskazówki kontekstowe automatycznie dostępne pozostającym uczniom).

Komentarz nauczyciela powinien być logiczny, zrozumiały, zawierający najistotniejsze dane omawianej ilustracji, przedstawiony obiektywnie, ukierunkowujący, a nie zastępujący analizę, z odwołaniami do dotychczasowych doświadczeń ucznia. Jeśli podstawowym środkiem przekazu informacji jest tekst, można go udostępnić w różnych formach w zależności od możliwości wzrokowych i praktykowanego na co dzień sposobu czytania:

- tekst wydrukowany odczytany z pomocą lupy elektronicznej;
- tekst wydrukowany w powiększeniu;
- tekst wydrukowany w brajlu;
- tekst elektroniczny z wykorzystaniem programu powiększającego;
- tekst elektroniczny z wykorzystaniem czytnika ekranu;
- tekst elektroniczny z wykorzystaniem monitora brajlowskiego.

5.5.4. Organizacja procedury badania

Uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi zwykle potrzebują więcej czasu na wykonywanie zadań związanych z pracą z tekstem niż dzieci bez niepełnosprawności.

Dla uczniów z dysfunkcją wzroku wynika to z korzystania z powiększalników cyfrowych, programów powiększających oraz programów udźwiękowiających, co oznacza wolniejsze tempo czytania, przeszukiwania tekstu (np. poszukiwania miejsca wpisania odpowiedzi), nawigowania funkcjami programu (w przypadku pracy z komputerem). Czytanie tekstu w brajlu również wymaga więcej czasu niż odbiór tej samej treści, zapisanej w czarnodruku, drogą wzrokową.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu potrzebować będą zazwyczaj więcej czasu niż inni uczniowie na zapoznanie się z zadaniami i wykonanie testu. Należy pa-

miętać, że uczeń niesłyszący/słabosłyszący nie jest w stanie jednocześnie patrzeć na twarz diagnosty i tekst, zatem przy przekazywaniu instrukcji należy dać mu czas na przeczytanie jej, następnie – w razie potrzeby – wyjaśnić te kwestie, które są dla niego niezrozumiałe i zachęcić ucznia do wykonania testu w formie cichego czytania i wybierania odpowiedzi. Jeśli nie jest to możliwe, tekst zadań może zostać odczytany przez diagnostę – w tym czasie dziecko słucha, korzystając z urządzeń wspomagających (aparatów czy implantów) ślimakowych i patrzy na twarz diagnosty (odczytuje z ust). Następnie w kolejnych minutach zaznacza odpowiedzi na karcie testu.

Ważne jest też stałe przewidywanie i unikanie trudnych zachowań ucznia. Uczniowie z ZA mają np. zwyczaj zadawania wielu szczegółowych pytań, koncentrowania uwagi na sobie, prezentowania zachowań odbieranych przez innych uczniów jako nieuprzejme. Wymaga to od osoby prowadzącej ocenę czy zajęcia ustalenia szczegółowych zasad pracy. Powinny one mieć jak najbardziej konkretny charakter, np. O odkurzaczach (ulubiony temat rozmów ucznia) rozmawiamy tylko na początku spotkania, przez 5 minut. Potem pracujemy nad zaproponowanymi przez nauczyciela zagadnieniami. Uczniowie z ZA z trudnością reagują na niespodziewane zmiany, takie jak (zmiana sali, nauczyciela prowadzącego zajęcia itp. W związku z tym uczenia należy w miarę możliwości wcześniej poinformować o zmianie czy modyfikacji, nie zaskakiwać go.

Nieodłącznym elementem wzmacniania zaangażowania ucznia jest przekazywanie informacji zwrotnych, których powinno udzielać się często, powinny one być szczegółowe i konkretne, podkreślać znaczenie wytrwałości i wkładu pracy konkretnego

ucznia i nie pobudzać do niezdrowej rywalizacji.

Optymalizowanie zaangażowania ucznia powinno prowadzić do wzrostu umiejętności samoregulacji zachowania, kontynuowania pracy nawet wtedy, kiedy pojawiają się sytuacje zaburzające zwyczajowy rytm pracy, samodzielnego stawiania celów i ich skutecznej realizacji, radzenia sobie z przeszkodami, samodzielnego poszukiwania źródeł wsparcia, wykorzystywania umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Uczniowie z ASD mogą potrzebować w tym zakresie wsparcia nauczyciela w formie rozmów, tutoringu nauczycielskiego i rówieśniczego czy też np. dostosowanych do poziomu ich funkcjonowania kart pracy ułatwiających im dokonanie samooceny.

Uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi z uwagi na większą męczliwość oraz wolniejsze tempo pracy z tekstem i obciążenie procesów poznawczych powinni mieć zapewnione korzystanie z przerw, wydłużony czas badania, a w uzasadnionych przypadkach – procedurę badawczą z podziałem na kilka krótszych spotkań (Borowicz, 2017). Pracę z tekstem lub z komputerem należy przerwać zawsze wtedy, kiedy uczeń skarży się na dyskomfort, pieczenie oczu, ból głowy itp.

Charakterystyczna dla uczniów słabowidzących jest zmienność możliwości wzrokowych nawet w perspektywie dziennej (Allan, Kirkpatrick, Henry, 2016). Badanie należy przeprowadzić zatem w trakcie tej części dnia, w której praca wzrokowa jest najbardziej efektywna.

W przypadku pracy ucznia z komputerem należy uwzględnić jego indywidualne możliwości wzrokowe, a także medyczne zalecenia, np. określone ograniczenia czasowe. U uczniów niewidzących potrzeba częstszych przerw może wynikać z obciążenia procesów

poznawczych podczas przetwarzania sekwencyjnych informacji odbieranych słuchowo. Uczeń niewidzący musi wysłuchać treści itemu, zapamiętać ją, przeanalizować i wybrać odpowiedź/udzielić odpowiedzi – nie posiada bowiem ciągłego dostępu do jego treści, jak to ma miejsce w sytuacji analizy wzrokowej. W konsekwencji może często prosić o powtórzenie pytania, odpowiedzi, co oceniający powinien mu umożliwić w celu kompensacji braków w ciągłości dostępu do treści. Uczeń niewidzący powinien mieć możliwość korzystania z powtórzeń tyle razy, ile jest to konieczne do pełnego zrozumienia treści zadania.

5.5.5. Wsparcie w zakresie rozumienia kontekstu wykorzystywanych sytuacji społecznych

W każdej sytuacji, kiedy uczeń komunikuje (werbalnie lub niewerbalnie) trudności w zakresie rozumienia treści, konieczne jest wyjaśnienie niezrozumiałych pojęć czy fragmentów tekstu. Najczęstszą formą wyjaśniania nieznanymi słów czy symboli jest podanie przez nauczyciela ich definicji, warto jednak korzystać też z innych sposobów, np. zilustrowania nieznanego słowa obrazem czy zdjęciem, odwołania się do doświadczeń ucznia czy poznania znaczenia słowa w kontekście rzeczywistym lub aranżowanym. Odwołując się do nowoczesnych technologii, warto także korzystać z cyfrowych słowników wyjaśniających trudne słowa.

Opracowano na podstawie
strony internetowej
[Ośrodka Rozwoju Edukacji](#)

Ewa Domagała-Zyśk • Tomasz Knopik
Beata Papuda-Dolińska • Katarzyna Ita Bieñkowska



C.U.D. III CO USZCZĘŚLIWIA DZIECI?

Odpowiedzialność

Istotą dzieciństwa jest rozwój poprzez aktywizację sensoryczną, w której dominuje obserwacja i naśladowanie wyrażane w aktywności zabawowej. To czas, kiedy dziecko buduje swoją tożsamość i eksponuje nam siebie. To od naszej odpowiedzialności zależy jak dużo zauważymy, a ile nam umknie. Jak to wykorzystamy, by wspierać i pomagać w oswojaniu dziecka z życiem.

NIKT NIE JEST IDEALNY

Nie ma idealnej mamy i idealnego taty. Nie istnieje żadne matematyczne równanie na wychowanie. Nie napisano dotąd idealnego poradnika, który wyposaży nas w moc wychowawczą. Pamiętajmy o tym. To pomoże nam poczuć się bezpieczniej, oddali lęk i złagodzi niepewność. Nie bójmy się pytać, rozmawiać, konsultować, błędzić, mylić i wątpić.

PATRZMY ZAWSZE W TYM SAMYM KIERUNKU

Rozmawiajmy w gronie rodzinnym o wizji wychowawczej. Poszukajmy optymalnego, naszym zdaniem stylu wychowawczego. Pamiętajmy jak ważne są w odpowiedzialnym wychowaniu spójność oddziaływań, jednakowe



zaangażowanie i uczestnictwo w życiu dziecka obojga rodziców.

BĄDŹMY KONSEKWENTNI

I tu każdy z nas może pobić się w pierś. Wiem doskonale, że bywa z tym różnie, a najczęściej ciężko. Pracujmy nad sobą w tym obszarze, szczególnie w przypadku zachowań agresywnych. Trwanie przy swoim stanowisku, brak wahania w natychmiastowej reakcji i nieustępliwość to niezmiernie ważne umiejętności. Nawet za cenę buntu, krzyku, ostrej opozycji i nierzadko przykrości ze strony dzieci, bądźmy nieugięci. Wyjaśnijmy przyczynę swojej postawy. Porozmawiajmy z nimi o konsekwencjach takiego zachowania. Uświadamiajmy, że ich może spotkać to samo... agresja rodzi agresję.

ZAUFAJMY

Nie chuchajmy dzieciom na plecy. To przygarbia ich pewność siebie. Nie drzyjmy, gdy wyjdą do swojego pokoju i zamkną drzwi. Zostawmy im przestrzeń i miejsce na swobodną zabawę, wybór aktywności oraz samodzielną realizację. To w przyszłości zaowocuje wiarą w siebie, w swoje umiejętności i podejmowane decyzje.

NIE WOLNO NAM MOWIĆ „NIE WOLNO!”

Nie dopuśćmy, by dialog z naszymi dziećmi kończył się na krótkim „nie

wolno!”. To dla nich żaden przekaz. Jeśli słyszą ten fatalny zwrot tysiąc razy dziennie to się na niego uodporniają. Dokończmy zdanie – powiedzmy dlaczego nie wolno. Poszukajmy razem odpowiedzi w książkach, bajkach, historiach „z życia wziętych”. Odwołajmy się do przeżyć naszych dzieci, ich doświadczeń.

NIE SCHLEBIAJMY

Jak ktoś nam mówi setki razy, że jesteśmy super wspaniali, piękni, atrakcyjni, zabawni, zdolni itp. to czy w to wierzymy? No właśnie! Dzieci mają tak samo. Jeśli wszystko, co robi jest dziełem sztuki, a to jak się zachowa to kindersztuba najwyższych lotów, to straci motywacje do rozwoju.... Skoro wszystko jest tak cudne, to po co się wysilać? Pochwalmy za konkret, nie za całokształt.

NIEPOPADAJMY WSCHEMATY I RUTYNĘ

Dzień do dnia podobny. Plan na lodówce wypełniony po brzegi. Kot i pies dokładnie wiedzą, o której zaparkujemy samochód przed domem. Lodówka wie, kiedy czas na posiłek, a kanapa na odpoczynek. TV gada i mieni się bez przerwy barwnymi plamami. Nuda! Nic się nie dzieje. Taki scenariusz zabija kreatywność i rodzi rutynę. Nie dopuśćmy do tego, zaskakujmy siebie nawzajem pomysłami. Cieszymy się życiem! Pokazujmy naszym dzieciom jak istotne w życiu są pasje, hobby, zainteresowania. Spotykajmy się z przyjaciółmi i znajomymi. Wychodźmy razem do teatru, kina, na wystawy. Chodźmy na spacer po parku. Małe szczęścia w naszym zabieganym życiu mają magiczną moc. Ładują nam akumulatory i są jak SPA dla duszy.

POZNAWAJMY SWOJE DZIECKO

Pytajmy o uczucia, myśli, marzenia, plany. Obserwujmy je w zabawie, smutku, radości i nudzie. Wsłuchujmy się w to, co do nas i o nas mówią. Bądźmy świadomi ich mocnych i słabszych stron. Wzmacniajmy i chrońmy, gdy tego potrzebują. To rodzi między nami więź, buduje poczucie wspólnoty i tka łańcuch wspomnień pełen bliskości i miłości.

„WASZEDZIECINIENIĘSĄ WASZĄ WŁASNOŚCIĄ: SĄ SYNAM I CÓRKAMI SAMEJ MOCY ŻYCIA. JESTEŚCIE ICH RODZICAMI, ALE NIE STWORZYCIELAMI....

WY JESTEŚCIE JAK ŁUK, Z KTÓREGO WĄSZE DZIECI, JAK ŻYWE STRZAŁY, ZOSTAŁY WYRZUCONE NAPRZÓD.”

/Gibran Kahlil/



Iga Kamela – Nauczyciel Pracowni Rozwoju Muzyczno-Ruchowego Pałacu Młodzieży Pomorskiego Centrum Edukacji w Szczecinie

C.U.D. III

CO

USZCZĘŚLIWIA

DZIECI?



Brak oczekiwań

Witaj. Czy jesteśmy świadomi czego i od kogo oczekujemy? Czy te oczekiwania, a konkretnie ich spełnienie, warunkują nasz dobrostan? Jak się nad tym zastanowimy, to odkryjemy, że oczekujemy cały czas. Na „salę oczekiwań” zapraszamy siebie, męża, partnera, dzieci, rodziców, krewnych, przyjaciół, znajomych, współpracowników a także nieznajomych. A czego my tak najczęściej od nich chcemy? Zazwyczaj nakarmienia swojego EGO, które ma nad nami władzę, jeśli wyłączymy świadomość. Dostajemy od niego tzw. Instrukcję Obsługi Rzeczywistości. My i tylko my wiemy najlepiej, co jest dobre dla naszych bliskich i co w jakiej sytuacji powinni zrobić. W trybie „ego” reżyserujemy im życie – planujemy, decydujemy, doradzamy, oceniamy, porównujemy, krytykujemy, wydajemy werdykty, manipulujemy, stawiamy warunki, dajemy lub odbieramy. Wydaje nam się, że oczekując od naszych dzieci, by realizowały naszą wizję życia ochronimy je przed jego złym wpływem i zapewnimy bezpieczeństwo. Jesteśmy dorośli, odpowiedzialni i potrafimy przewidywać, pragniemy więc oszczędzić naszym dzieciom rozczarowań. Taka postawa to niestety iluzja, ponieważ nie jesteśmy w stanie przewidzieć jutra, a co dopiero ogarnąć przyszłości.

Każdy z nas ma w sobie ukrytą potrzebę do układania i kontrolowania życia swoim dzieciom. Jakie to przynosi skutki? Zazwyczaj marne. Zderzamy się z rzeczywistością, której nie da się skonfigurować pod nasz program. Nasze dzieci stawiają opór, bo czują nasz oddech na plecach i jest im z tym ciężko i duszno. Pojawia się wtedy złość, gniew, frustracja, uwikłanie i wewnętrzne rozdarcie. Całą tę mieszankę wybuchową projektujemy na siebie na wzajem.

Niezgoda na bycie tu i teraz to ciągle ucieczka, która zaciera prawdziwy pejzaż życia. Pędząc po omacku, by realizować wyimaginowane oczekiwania, toniemy w natarczym strumieniu własnych myśli i potykamy się o niesprzyjające nam warunki. Na szczęście można inaczej, wystarczy przestać oczekiwać. Od kogokolwiek. Najlepiej zacząć od siebie.

Zdaję sobie sprawę, że uwolnić samego siebie od ciężaru oczekiwań jest najtrudniej. Mamy go w sobie od dawna, precyzyjnie uszyty na naszą miarę „plecak”, spakowany najczęściej przez naszych rodziców. A w nim swój obraz złożony z dziesiątek tysięcy pikseli – oczekiwań, który choć przedstawia nas samych, nie jest naszym dziełem. Czas wziąć sprawy w swoje ręce i tworzyć na własnych zasadach. Wyrwać z pleców ciężki „egosystem”, wziąć kilka gębo-

kich oddechów i przełączyć się na AKCEPTACJĘ. To wymaga siły, wiary i odwagi, ale przecież stać nas na to. Bo warto! Uwalniając się od źle pojętej odpowiedzialności za wybory i decyzje naszych dzieci dajemy im przestrzeń do eksperymentowania, poszukiwania, przeżywania świata po swojemu. Wzmacniamy w nich zaufanie do samego siebie, wiarę w swoje możliwości, uskrzydlamy ich potencjał. Świat nie zawsze nam sprzyja, bywa okrutny, niesprawiedliwy, raniący, zły i brutalny. Gdy odpuścimy „monitoring” nasze dzieci będą miały szansę konfrontować się również z kryzysowymi sytuacjami, poczują budzące się w nich wówczas mechanizmy i w przyszłości będą potrafiły je nazwać, zrozumieć i poradzić sobie w trudnych momentach życia. Czy to nie wystarczający powód by nie być splątanym w sieć oczekiwań? Albo momenty, w których nasze dziecko przychodzi do nas i szczerze mówi o swoich uczuciach, marzeniach, problemach, obawach i lękach... A my wtedy mamy możliwość słuchać i poznawać nasze dziecko, by lepiej je rozumieć. Akceptacja siebie, innych i całej rzeczywistości to droga do wolności i wewnętrznego spokoju. Zgoda na przyjmowanie rzeczywistości taką, jaka ona jest to najlepszy dar, jaki możemy ofiarować sobie i innym. Nasze dzieci będą nam wdzięczne za danie im szansy na doświadczanie świata samodzielnie. Będą wzrastać bez napięcia, lęku, stresu i niepokoju bo poczują, że są kochani za to, że po prostu są.



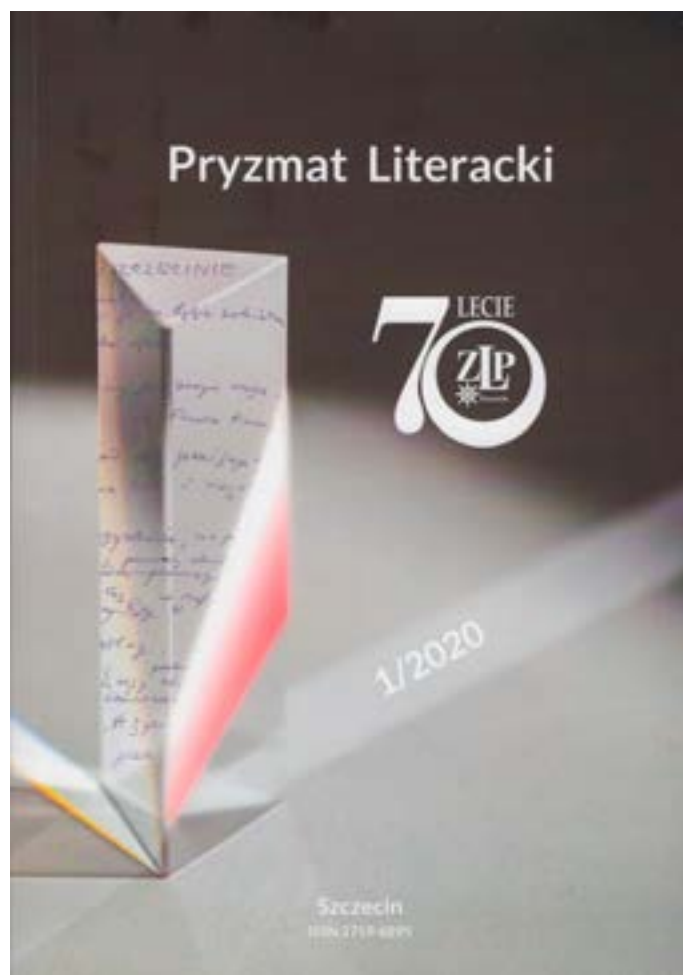
Iga Kamela – Nauczyciel Pracowni Rozwoju Muzyczno-Ruchowego Pałacu Młodzieży. Pomorskiego Centrum Edukacji w Szczecinie

W PAŁACU LITERACKO

Kolejne spotkania W PAŁACU *literacko*

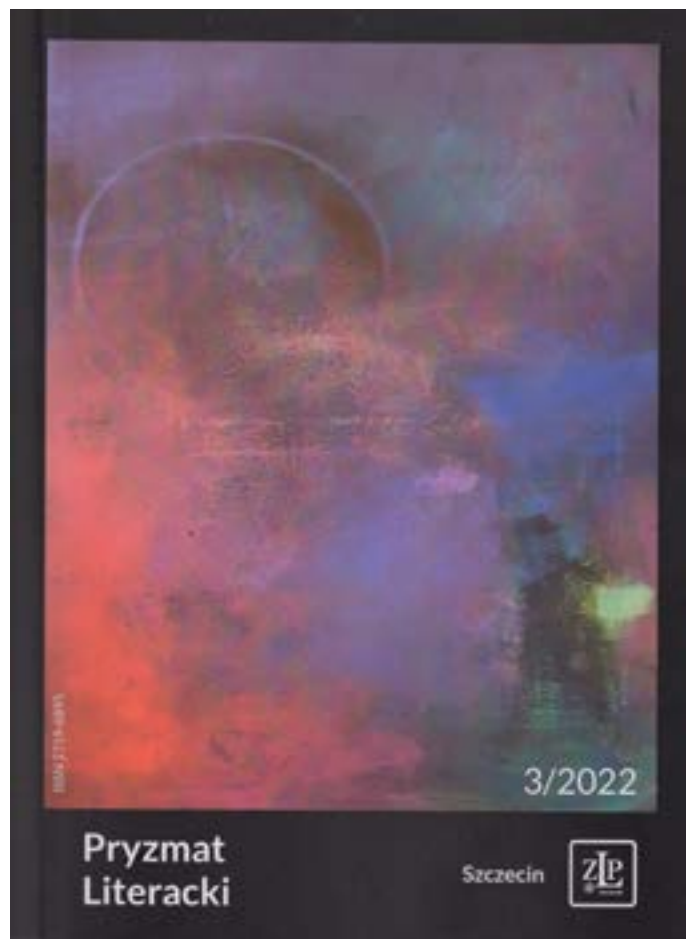
W lutym była rozmowa o literaturze przez PRYZMAT oglądanej... W PAŁACU *literacko*

Nie zapominamy o literaturze. Wręcz przeciwnie, Nowy Rok 2024 w cyklu naszych spotkań W PAŁACU *literacko* rozpoczęliśmy na bogato. Rozmowę o rocznikach zamkniętych w czterech już PRYZMATACH...



Zaprosiliśmy naszych czytelników i bywalców w gościnne progi Pałacu Młodzieży na 96. wieczór W PAŁACU *literacko*. Spotkanie odbyło się 22 lutego 2024 roku, jak zawsze o godz. 17.30 w sali multimedialnej 106, w Pałacu Mł-

dzieży-Pomorskim Centrum Edukacji w Szczecinie, przy Alei Piastów 7 w Szczecinie. Trwa przecież nasz 14. sezon spotkań z pisarzami i poetami nie tylko szczecińskimi.



Tym razem w imieniu organizatorów zaprosiliśmy na spotkanie liczny krąg autorek i autorów, którzy od czterech lat współpracują z redakcją PRYZMATU literackiego, wydawanego przez szczeciński oddział Związku Literatów Polskich. W rozmowie odśloniliśmy kulisy nie tylko powstawania samego rocznika, ale też autorki i autorzy podzieli się swoimi doświadczeniami w poszukiwaniu tematów, bohaterów, archiwów, które to posłużyły im do napisania tekstów zamówionych przez redaktora naczelnego PRYZMATU, prezesa Leszka Dembka. Nie zabrakło anegdot, wspomnianych wpadek, sprzeczek, ale i pochwał za wieloletnią współpracę przy tworzeniu tak zacnego wydawnictwa, które nie tylko prezentuje szczecińskich

pisarzy i ich różnogatunkowe dzieła, ale też widocznie angażuje się w życie literackie naszego miasta i regionu, o kraju nie zapominając.

Pryzmat literacki po raz pierwszy ukazał się w 2020 roku i uświetnił rok jubileuszowy – 70-lecie istnienia i działalności Związku Literatów Polskich w Szczecinie. To bardzo znaczący czas dla Miasta i środowisk twórczych. Dziesiątki jak nie setki znakomitych nazwisk pisarzy, poetów, krytyków, artystów malarzy, rzeźbiarzy, muzyków... To oni są przywoływani na łamach kolejnych roczników, w publikacjach bogato ilustrowanych fotografiami, można przeczytać portrety literackie, eseje, artykuły krytyczne, które wyszły spod pióra profesorów czy doktorów szczecińskiego uniwersytetu. Są rozdziały ze wspomnieniami, wywiady z ludźmi literatury, recenzje, ale też sporo publicystyki z bieżącymi wydarzeniami. Pojawiły się rozdziały z twórczością literatów – poezja, proza, esej literacki, reportaż. Ma swoje strony Poezja eksperymentalna, która znalazła w kręgu zainteresowanych poetek i poetów ze środowiska. Opisywane doświadczenia stanowią unikatowy dorobek na skalę kraju.

20 marca 2024 roku odbędzie się sympozjum poświęcone poezji i Sztucznej Inteligencji z okazji Światowego dnia Poezji.

Zapewne w kolejnym, już piątym roczniku znajdzie się publikacja na ten temat.

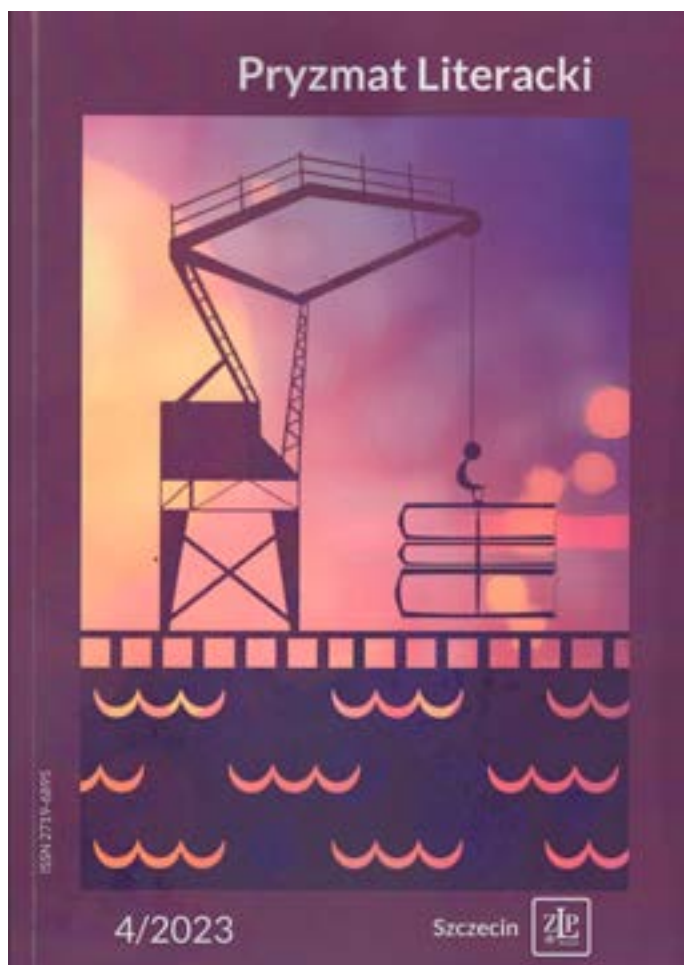
Wieczór zarejestrowano na zdjęciach czy filmie, ale także znalazł się w recenzji Edyty Rauhut, członkini ZLP w Szczecinie.

Oto dopełnienie wiedzy o 96. spotkaniu w cyklu W PAŁACU *literacko*.

Pryzmat Literacki od kuchni

22 lutego 2024 roku odbył się już 96. wieczór W Pałacu literacko. W murach Pałacu Młodzieży-Pomorskiego Centrum Edukacji w Szczecinie nie zabrakło

czytelników i autorów rocznika Pryzmat Literacki. To z nimi rozmawiała Róża Czerniawska-Karcz.



Pryzmat Literacki jest rocznikiem ukazującym się na szczecińskim rynku wydawniczym od 2020 roku. 22 lutego 2024 roku Róża Czerniawska-Karcz rozmawiała z redaktorem naczelnym periodyku, Leszkiem Dembkiem, sekretarzem redakcji Danutą Sepuco i autorami, których teksty były publikowane. Goście mieli okazję poznać od kuchni cały proces powstawania artykułów, dowiedzieć się, jakie tematy były poruszane przez ostatnie cztery lata.

Jak czytaliśmy w pierwszym wydaniu Pryzmatu Literackiego (...) Bezpośrednią przyczyną ukazania się tego periodyku jest niewątpliwie 70. rocznica powstania Związku Literatów Polskich Oddziału w Szczecinie i 100. rocznica utwo-

żenia Związku Zawodowego Literatów Polskich. Jednak myśl o powstaniu takiego czasopisma dojrzewała w nas już wiele lat. Jest rzeczą naturalną, że każde środowisko literackie poszukuje własnego obszaru do prezentacji twórczości. (...) To był fragment wstępu prezesa szczecińskiego oddziału Związku Literatów Polskich, Leszka Dembka. W roczniku na początku publikowane były głównie artykuły i eseje. Jednak czas pokazał, że redaktor naczelny periodyku nie zapomniał o deklaracji zawartej w tekście wstępnym do pierwszego numeru. Poezja i proza pojawiają się już w trzecim wydaniu rocznika, i ta tradycja jest kontynuowana w kolejnym.

Pamiętajmy jednak, że twórczość, to nie tylko dzieła literackie. To ciekawe tematy i sposób ich realizacji, przedstawienia. A tego nie brakuje w Pryzmacie Literackim. Jak to wszystko powstaje? Właśnie o te kulisy pytała Róża Czerniawska-Karcz podczas spotkania. Jak się okazało, tematy rodzą się nie tylko w głowach autorów artykułów. Czynny udział w kształtowaniu periodyku bierze redakcja. Zdarza się, że zarówno Leszek Dembek jak i Danuta Sepuco sugerują pewne tematy, tym samym inspirując autorów. Jednak jest to zjawisko zupełnie naturalne – tak przecież działa wiele redakcji.

Podczas spotkania nie zabrakło statystyk, które poczyniła gospodyni spotkania W Pałacu literacko. Czy autorom przyszło na myśl policzyć, ile tekstów napisali i o czym, do tych czterech numerów Pryzmatu Literackiego? Czy redaktor naczelny to liczył? Koordynatorzy całego zamieszania skupiają się na czytaniu tekstów i ich redakcji, co – jak podkreślała Danuta Sepuco – jest niezwykłym doświadczeniem. Autorzy raczej zajmują się zbieraniem materiałów do tekstu i pisanem, choć jak się okazuje, nie wszyscy. Przecież w rocz-

niku odnajdujemy również teksty Róży Czerniawskiej-Karcz, która nie zapomniała o statystykach.

Po spotkaniu nie mogło zabraknąć rozmów w kularach przy kawie, herbatce i ciastku. O Przymacie Literackim jeszcze z pewnością usłyszymy niejednokrotnie, zwłaszcza, że już za niecały rok ma się ukazać piąty, jubileuszowy jego numer. Leszek Dembek i Danuta Sepuco nie zdradzili jeszcze, co czytelnik będzie mógł w nim znaleźć – a tego dowiemy się zapewne pod koniec roku!

Edyta Rauhut

Czy to bajka, czy nie bajka...

W PAŁACU *literacko*

Temat jak najbardziej pałacowy, nieprawdaż? Na powitanie wiosny, chociaż jeszcze w podmuchach zimy, więc przy kominku, przy lampie do poczytania Baśni, bajki i bajeczki (nie tylko) dla dzieci... znanej pisarki, nieznannej bajarki – Magdaleny Samozwaniec.

Zaprezentowali je na 97. wieczorze *W PAŁACU literacko*. 14 marca 2024 roku, o godz. 17.30 w sali multimedialnej 106, w Pałacu Młodzieży-Pomorskim Centrum Edukacji w Szczecinie organizatorzy wydarzenia, które w cyklu trwa już 14 lat.

Tego wieczoru Rafał Podraza, znany dziennikarz i pisarz, „pan od Kossaków”, uhonorowany niedawno za swoją twórczość i współpracę z Książnicą Pomorską – Złotym Ekslibrisem – promował zapomniane bajki swojej ciotecznej babki, Magdaleny Samozwaniec. Pierwsze wydanie Baśni, bajek i bajeczek (nie tylko) dla dzieci ukazało się w roku 1945. Kto o nich słyszał? Może gdzieś jeszcze zółkną na półce starej biblioteczki? Dlatego z domowych archiwów jak z baśniowego Sezamu wydobywa Rafał Podraza na światło dzienne nieznane skarby po Pisarce. W 2022 roku (w 50. Rocznicę śmierci Autorki Marii i Magdaleny czy Zalotnicy niebieskiej) ukazał się zbiór Baśni, bajki i bajeczki (nie tylko) dla dzieci, które śmiało można potraktować jako kolejne pastisze znanych dzieł literackich w wykonaniu Pani Madzi...



Tym razem to nie melodramat Trędowata zamieniony w parodię – Na ustach grzechu, którą to książką weszła Madzia Kossak do literatury pod wybranym pseudonimem literackim Magdaleny Samozwaniec, ale znane wszystkim baśnie i bajki, tak rodzime jak i wywodzące się z Francji czy Niemiec. Znałe tytuły: Jaś i Małgosia, Kopciuszek, Śpiąca królewna, ale i Królowa śniegu. Te same a przecież inne, opowiedziane przez uznaną jeszcze w okresie międzywojennym satyryczkę, z jej niepowtarzalnym stylem, dowcipem i puentą, są nowymi wersjami starych tematów, wątków czy motywów. I mimo iż mają prawie 80 lat, wcale nie trąca myszką. Zarówno w jędrnym języku jak i w współczesnym przekazie, trafiają do odbiorcy w XXI wieku. Są też w książce autorskie opowiadania z Krakowem w tle, jak chociażby Opowieść koteczki czy Pan Twardowski. Rozmowę z Rafałem Podrazą o rodowodzie bajek, o babce, której satyryczny ryt towarzyszył w pisaniu zawsze i o samych bajkach – poprowadziły z żartem, ale i serio Róża Czerniawska-Karcz i Aneta Gawriłow. Bo czyż można inaczej, gdy wywołuje się do rozmowy pierwszą damą polskiej satyry? Gdy czyta się jej żartobliwe, pełne ironii opowiadania? Gdy wypytuje o smaczki z życia ciotecznej babki?

Obie panie polonistki spróbowały pokazać publiczności, ile przyjemności w obcowaniu z dobrą książką, ale jeszcze więcej z dobrą bajką czy opowiadaniem może mieć czytający... one bowiem nie mają lat. Liczy się tylko słowo, temat i celne zdanie.

Żeby nie być gołosłowną, oto przykład: Dary wróżek dla królewny według Samozwaniec.

„- Musisz być dobrą, maleńka królewno – szeptała [wróżka dobroci] – Pamiętaj, że żyć trzeba nie dla siebie, lecz dla innych, to największe szczęście i radość!



– Nie zapomnij jednak o szczęściu osobistym – wtrąciła swoje życzenia wróżka od szczęścia i urody. – Będiesz piękna i przez wszystkich kochana. Gdy wyrośniesz na urodziwą pannicę, zjawi się królewicz. Pojmie cię za żonę i będziecie się kochać długie lata. Pieniądzy nie potrzebuję ci życzyć, bo ojciec zostawi duży majątek.

– Pieniądze nie dają szczęścia – wtrąciła poważnie wróżka mądrości.

– Tak – zaszczebiotała wróżka od szczęścia i urody – ale uspokajają nerwy i pozwalają, gdy trzeba, wyjechać do wód! Wróżka mądrości mówiła długo i mądrze o zadowoleniu, jakie daje człowiekowi wiedza i talent.” I tak dalej, i tak dalej...

Pytania i odpowiedzi, dedykacje i rozmowy przy kawie i herbacie były kontynuacją nastroju mijającego wieczoru.

I właśnie po to są nasze spotkania W PAŁACU literacko!

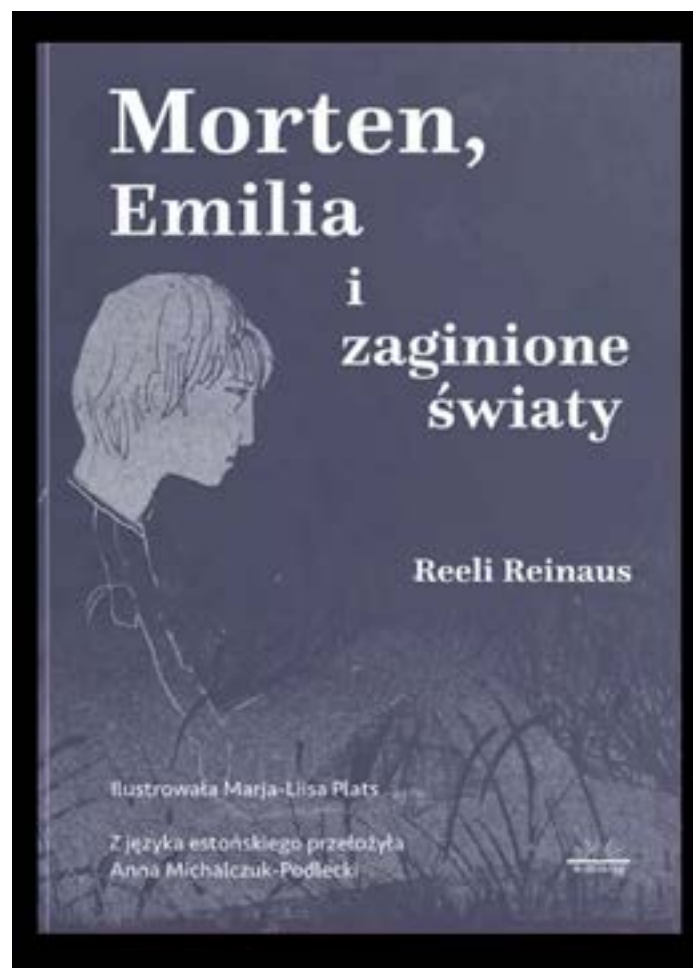
Róża Czerniawska-Karcz

RELAKS Z KSIĄŻKĄ

marzec 2024

**Nasza pasja jest naszą siłą –
powiedział Billie Joe Armstrong**

Bo czyż to nie pasja daje nam bodziec do dalszych działań, pozwala nam przetrwać trudne chwile? Dzięki pasji, temu co daje nam radość, czym wypełniamy pochmurne dni zapominamy, choć na chwile o naszych problemach i porażkach. Tak jak bohater tej książki, którą szczerze polecam nie tylko młodym czytelnikom, ale także rodzicom i nauczycielom. Bo to opowieść o tym, jak dorośli ranią dzieci... Często nieświadomie, czasem bezrefleksyjnie.... A jeszcze częściej, dlatego bo im samym jest źle. Jak czuje się taki młody człowiek opuszczony przez najbliższych? Wyobcowany, pełen niespełnionych marzeń o lepszym życiu. Nastolatek z tej historii szukał ukojenia i bezpieczeństwa na pobliskich bagnach, gdzie z pasją fotografował otaczającą przyrodę, patrząc na świat przez obiektyw aparatu. To pasja da mu siłę.



Nota od wydawcy:

Droga do wolności czasem prowadzi przez bagna...

Napisana w tonacji realizmu magicznego historia o Mortenie i Emilii charakteryzuje się przenikaniem dwóch światów, realnego i magicznego.

W nich ludzie współistnieją z bohaterami z baśni i legend, a nawet z duchami, a przyroda jest wspaniała – nieokiełznana i pełna mocy. Za to problemy, z jakimi mierzą się młodzi bohaterowie, są jak najbardziej prawdziwe i uniwersalne.

Po śmierci dziadków Morten zostaje w domu sam z wujem, w chacie na skraju bagien. Jego mama pracuje za granicą, więc widują się sporadycznie. Ojca nie poznał nigdy. Życie z wujem alkoholikiem jest nie

do zniesienia, ale Morten nie dzieli się z nikim swoim cierpieniem. Gdy w domu jest bardzo źle, ucieka na bagna. Tam czuje się wolny i bezpieczny, tam też oddaje się swojej pasji – fotografii. Wszystko się zmienia, gdy podczas jednej z takich wypraw spotyka tajemniczą dziewczynę. Emilia wydaje się nieco dziwna, ale Morten dobrze się czuje w jej towarzystwie. Ma wrażenie, że Emilia rozumie go lepiej niż ktokolwiek inny. Wkrótce jednak się okazuje, że jego nowa znajoma nie może opuścić bagien...

Książka estońskiej autorki, została wydana w ramach projektu Grammy w zielone. Książki z projektu to idealna propozycja dla tych, którym los planety nie jest obojętny – dla młodych podróżników, badaczy, ekologów, miłośników przyrody i... przygody. Dla tych, którzy chcą wiedzieć więcej o klimacie, środowisku naturalnym, które nas otacza, i jego mieszkańcach, a także o tym, co każdy – duży czy mały – może zrobić dla Ziemi, żeby wszystkim jej mieszkańcom żyło się lepiej.

Problemy dotyczące zanieczyszczenia środowiska i zmian klimatycznych dotyczą tak Europy, jak i całego świata. Ludzie muszą to zrozumieć i się zmienić – mamy nadzieję, że książki, które tu polecamy przyczynią się do tego. W nich natura jest równie ważna, co przygody bohaterów, a czasem najważniejsza.

Morten, Emilia i zaginione światy, tekst: Reeli Reinaus, przekład: Anna Michalczyk-Podlecki, ilustracje: Marja-Liisa Plats, Wydawnictwo Widnokrąg, 2024, wiek: 12+

Monika Wilczyńska, SzczecinCzyta.pl



1000 ŻURAWI DLA POKOJU NA ŚWIECIE

22 lutego w Pałacu Młodzieży odbyła się niezwykła akcja, która przyciągnęła do placówki mnóstwo dzieci, młodzieży i dorosłych. W nawiązaniu do japońskiej legendy o tym, że jeśli zrobi się tysiąc żurawi i wypowie życzenie, a także przy okazji rocznicy wybuchu wojny na Ukrainie, uczestnicy wydarzenia wykonali ponad tysiąc żurawi w intencji pokoju na świecie.

Na wydarzenie przybyli również goście honorowi: Pan Piotr Krzystek – Prezydent Miasta Szczecin, Pani Iwona Potrykus – dyrektor Wydziału Oświaty w Szczecinie, Pan Henryk Kołodziej – Konsul Honorowy Ukrainy w Szczecinie, Pani Dorota Kowalewska – Pełnomocniczka Rektora US ds. pomocy Ukrainie, Pan Dawid Gajkowski – inspektor Wydziału Oświaty, Pan Marek Kolbowicz – Radny Miasta Szczecin oraz Pani Maria Liktoras – przedstawicielka Rady Rodziców Pałacu Młodzieży.

Dzięki dużemu zaangażowaniu wszystkich zgromadzonych w auli Pałacu Młodzieży tuż po godz. 17.00 zebrano 1315 żurawi w technice origami. Zro-



bienie żurawia to nie łatwa sztuka! Wiedzą o tym wszyscy, którzy przybyli tego dnia do Pałacu Młodzieży i próbowali po raz pierwszy sztuki origami.

Do akcji dołączyły również dzieci z Ukrainy przebywające w Ośrodku Centrum Konferencyjno-Wypoczynkowego SZAFIR w Moryniu, do których kilka dni wcześniej wybrała się delegacja z Pałacu Młodzieży. Przywieziono stamtąd ponad 100 żurawi, które dzieci wraz z opiekunami wykonały podczas warsztatów.

Na pałacowe wydarzenie dotarli m.in. uczniowie Katolickiej Szkoły Podstawowej w Podjuchach, Szkoły Podstawowej TAK w Szczecinie, Szkoły Podstawowej nr 1 i Szkoły Podstawowej nr 5, a także Szczecin International School. Nie zabrakło uczestników pałacowych pra-

cowni i pracowników, którzy również chętnie dołączyli do akcji.

Trzygodzinne wydarzenie miały występy pałacowych wokalistów z Pracowni Wokalno-Estradowej (pod op. art. Dariusza Chmielewskiego) oraz mini-koncert The Baltic Band Pracowni Muzycznej BIG BAND (op. art. Piotra Okrzyńskiego).

W międzyczasie młodszy uczestnicy wydarzenia mogli posłuchać historii opowiadanych przy pomocy Teatryku Kamishibai, o co zadbał Marcel Mroczek, nauczyciel Pracowni Teatralnej.

Całość wydarzenia poprowadziła Dominika Koralewska, a żurawie skrupulatnie liczył Piotr Wilczyński – uczestnicy Pracowni Teatralnej (op. art. Marcel Mroczek).

Kilka dni później, 135 przepięknych, kolorowych żurawi przyleciało do Pałacu prosto z... Wielkiej Brytanii! To niezwykły dar od 12 Drużyny Harcerek "Sosny" z Huddersfield, należących do Hufca Kaszuby. Drużyna ta należy do Związku Harcerstwa Polskiego w Wielkiej Brytanii. W ciągu ostatnich miesięcy drużyna wraz z drużynową i panią Anią z Koła Przyjaciół Harcerstwa w Huddersfield poznawała tajniki sztuki origami. Z radością przyczyniając się do krzewienia idei dobra i pokoju na świecie.

I tak pałacowa akcja Tysiąc żurawi dla pokoju na świecie rozeszła się w świat!

tekst: Monika Wilczyńska

foto: Iwona Sarnicka



